



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA (PPGLL)
DOUTORADO

ROSEANE SANTANA SANTOS

**O DISCURSO DO/NO MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA E SEUS IMPACTOS PARA O TRABALHO DOCENTE: A
DISCURSIVIZAÇÃO DO POLÍTICO**

Maceió-AL
2019

ROSEANE SANTANA SANTOS

**O DISCURSO DO/NO MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA
PORTUGUESA E SEUS IMPACTOS PARA O TRABALHO DOCENTE:
A DISCURSIVIZAÇÃO DO POLÍTICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em linguística.

Orientador: Prof. Dr. Helson da Silva Flávio Sobrinho

Maceió- AL
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 - 661

S237d Santos, Roseane Santana.

O discurso do/no manual didático do professor de língua portuguesa e seus impactos para o trabalho docente: a discursivização do político / Roseane Santana Santos. – 2019.

155 f. : il. color.

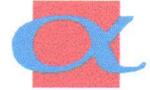
Orientador: Helson da Silva Flávio Sobrinho.

Tese (doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2019.

Bibliografia. f. 148-155.

1. Análise do Discurso. 2. Trabalho docente. 3. Educação – Manual do professor. 4. Capitalismo. 5. Língua portuguesa – Material didático. I. Título

CDU: 801:37.02



TERMO DE APROVAÇÃO

ROSEANE SANTANA SANTOS

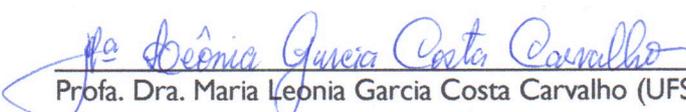
Título do trabalho: "O DISCURSO NO MANUAL DIDÁTICO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS IMPACTOS PARA O TRABALHO DOCENTE: A textualização do político"

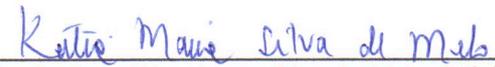
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGÜÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

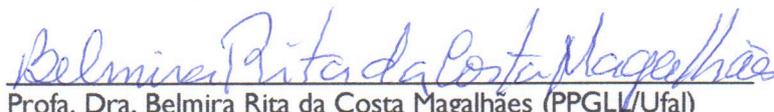
Orientador:

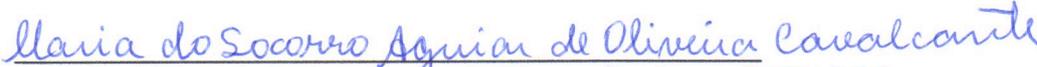

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/Ufal)

Examinadoras:


Prof. Dra. Maria Leonia Garcia Costa Carvalho (UFS)


Prof. Dra. Kátia Maria Silva de Melo (Ufal)


Prof. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/Ufal)


Prof. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/Ufal)

Maceió, 31 de maio de 2019.

À minha mãe, pela vida e por me inspirar todos os dias.

A meu querido avô, pelo exemplo de resistência e sabedoria (*in memoriam*).

À minha filha, amor maior.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido orientador Helson, por aceitar caminhar comigo nessa jornada, e por me permitir conviver com um ser humano que consegue acumular e doar sabedoria, conhecimento, autoridade e humildade. Tudo isso foi fundamental para que eu conseguisse chegar até aqui. Ele é LUZ! GRATIDÃO!

Aos meus pais, Rosangela Santana e Manoel Porfirio, pela vida. “Sou filha, logo existo”.

À minha querida avó, mulher forte e guerreira, que me ensinou o que é AMOR incondicional.

À minha filha, que é e sempre será a luz e motivação na minha vida.

À família Santana, ou negros de Coquinho e Linda, por me ensinar sobre a alegria de viver!

Aos meus queridos irmãos, Rejane, Ricardo e Rinaldo, por estarem sempre ao meu lado!

A Márcio Oliveira, meu companheiro, pelo amor, pela parceria e paciência nos momentos de aflição e cansaço.

À minha amiga Cláudia Calaça, por me acolher em sua casa e cuidar de mim com tanto carinho durante minha permanência em Maceió. Gratidão!!

Às queridas professoras Belmira, Socorro e Virgínia por todo o conhecimento compartilhado!

Aos meus queridos amigos de Doutorado, Juliana, Cecília, Cristiane Souza, Samuel Barbosa, Álvaro, Silvana Barros, Dani, Flávia e Niedja, amigos que estiveram sempre ao meu lado, proporcionando leveza e alegria à minha vida acadêmica e pessoal durante essa linda jornada.

A seu Crescêncio, que cuidou para que eu estivesse sempre bem alimentada para assistir às aulas, com o seu inesquecível café nos momentos de sono e cansaço.

Às professoras Kátia Melo e Leônia Garcia, por aceitarem contribuir para o aperfeiçoamento desta tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística de Literatura pela oportunidade de cursar meu Doutorado em uma Universidade referência em militância e resistência.

À Capes, pelo financiamento dos meus estudos de Doutorado.

A maneira como os indivíduos manifestam a sua vida reproduzem exatamente aquilo que são. Aquilo que são, coincide, portanto, com a sua produção, isto é, com aquilo que produzem e com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende das condições materiais de sua produção.

(MARX; ENGELS)

RESUMO

Esta pesquisa consiste em uma análise discursiva sobre o professor e o trabalho docente em manuais didáticos de professor de língua portuguesa. A partir de uma posição teórica inscrita no materialismo histórico e dialético, dialogando com Marx e Lukács, e do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD), na perspectiva de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, estudamos como se estrutura a discursivização do político sobre professor e o trabalho docente na sociedade capitalista. O *corpus* discursivo dessa pesquisa constituiu-se de manuais do professor de língua portuguesa publicados nos períodos de 2008, 2011 e 2014, dos quais retiramos sequências discursivas referentes ao professor e seu trabalho. Além do manuais, também analisamos sequências discursivas retiradas de resenhas *sobre* manuais do professor de língua portuguesa. Diante dessas materialidades discursivas, descrevemos e analisamos as características dos gêneros manual e resenha; a linguagem utilizada para organizar o discurso sobre o professor e o trabalho docente; a posição que os sujeitos do discurso enunciam e quais formações discursivas se filiam para enunciar; os silêncios e os silenciamentos que produzem a partir dessa filiação; e as concepções de professor e trabalho docente que se materializam nesse discurso. No processo de análise, consideramos a dinâmica entre os modelos produtivos e a educação na determinação dos sentidos sobre professor e trabalho docente no discurso do manual do professor. A análise nos permitiu verificar que o discurso dos manuais de professor e das resenhas está afetado pela formação ideológica dominante do capital e contribui para a desqualificação e desvalorização do professor e do trabalho docente ao alocar o manual do professor como um instrumento ideológico que determina sua formação teórica e prática. Portanto, nosso empenho nesse estudo foi quebrar o efeito de evidência do manual do professor, revelando as implicações estruturais que esse instrumento provoca no trabalho docente. Essa quebra nos permitiu analisar o funcionamento dos discursos que projetam imagens de professor como educador, sacerdote, facilitador e mediador; imagens que favorecem os modelos produtivos de acumulação do capital.

Palavras-chave: Discurso; trabalho docente; manual do professor; capitalismo.

ABSTRACT

This research consists of a discursive analysis about the teacher and the teaching work in didactic manuals of Portuguese teacher. From a theoretical position inscribed in historical and dialectical materialism, dialoguing with Marx and Lukács, and from the theoretical-methodological referential of Discourse Analysis (AD), in the perspective of Michel Pêcheux and Eni Orlandi, we study how the discourse of the politician is structured about teacher and teaching work in capitalist society. The discursive corpus of this research consisted of manuals of the Portuguese-language teacher published in the periods of 2008, 2011 and 2014, from which we deduced discursive sequences referring to the teacher and his work. In addition to the manuals, we also analyzed discursive sequences taken from reviews of Portuguese language teacher manuals. Faced with these discursive materialities, we describe and analyze the characteristics of the manual and review genres; the language used to organize the discourse about the teacher and the teaching work; the position that the subjects of the discourse enunciate and which discursive formations are filmed to enunciate; the silences and the silences they produce from this affiliation; and the conceptions of teacher and teaching work that materialize in this discourse. In the process of analysis, we consider the dynamics between productive models and education in determining the meanings of teacher and teacher work in the discourse of the teacher's manual. The analysis allowed us to verify that the discourse of teacher manuals and reviews is affected by the dominant ideological formation of capital and contributes to the disqualification and devaluation of the teacher and the teaching work by allocating the teacher's manual as an ideological instrument that determines its formation theoretical and practical. Therefore, our effort in this study was to break the evidence effect of the teacher's manual, revealing the structural implications that this instrument causes in the teaching work. This break allowed us to analyze the functioning of the discourses that project images of teachers as educators, priests, facilitators and mediators; images that favor the productive models of accumulation of capital.

Key-words: Discourse; teacher's work; teacher's manual; capitalism.

RESUMEN

Esta investigación consiste en un análisis discursivo sobre el docente y el trabajo docente en manuales didácticos del docente de portugués. Desde una posición teórica inscrita en el materialismo histórico y dialéctico, dialogando con Marx y Lukács, y desde el referencial teórico-metodológico del Análisis del Discurso (AD), en la perspectiva de Michel Pêcheux y Eni Orlandi, estudiamos cómo se estructura el discurso del político. Sobre el trabajo docente y docente en la sociedad capitalista. *El corpus* discursivo de esta investigación consiste en manuales del profesor de lengua portuguesa publicados en los periodos de 2008, 2011 y 2014, de los cuales deducimos secuencias discursivas que se refieren al profesor y su trabajo. Además de los manuales, también analizamos las secuencias discursivas tomadas de las revisiones de los manuales para profesores de portugués. Ante estas materialidades discursivas, describimos y analizamos las características del manual y revisamos los géneros; el lenguaje utilizado para organizar el discurso sobre el docente y el trabajo docente; la posición que los sujetos del discurso enuncian y las formaciones discursivas se filman para enunciar; los silencios y los silencios que producen a partir de esta afiliación; y las concepciones del trabajo docente y docente que se materializan en este discurso. En el proceso de análisis, consideramos las dinámicas entre los modelos productivos y la educación para determinar los significados del trabajo del maestro y del maestro en el discurso del manual del docente. El análisis nos permitió verificar que el discurso de los manuales y las revisiones de los docentes se ve afectado por la formación ideológica dominante del capital y contribuye a la descalificación y devaluación del docente y el trabajo docente al asignar el manual del docente como un instrumento ideológico que determina su formación. teórico y práctico. Por lo tanto, nuestro esfuerzo en este estudio fue romper el efecto de la evidencia del manual del docente, revelando las implicaciones estructurales que este instrumento causa en el trabajo de enseñanza. Esta ruptura nos permitió analizar el funcionamiento de los discursos que proyectan imágenes de maestros como educadores, sacerdotes, facilitadores y mediadores; Imágenes que favorecen los modelos productivos de acumulación del capital.

Palabras clave: discurso; trabajo docente; manual del docente; capitalismo.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	Análise do discurso
AIE	Aparelhos ideológicos de Estado
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNLD	Comissão Nacional Livro Didático
CP	Condições de Produção
FAE	Fundação de Apoio ao Estudante
FD	Formação Discursiva
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FI	Formação Ideológica
FNDE	Fundo Nacional de Educação
Gedon	Grupo de Estudos Discurso e Ontologia
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro Didático
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do Professor
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Ppgll	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura
SD	Sequência Discursiva
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
2 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CAPITALISTA E ESTADO	21
2.2 Educação, capitalismo e sociedade de classes	26
2.3 Educação na sociedade capitalista: modelos produtivos	33
2.4. Educação na crise do capital	37
3 EDUCAÇÃO FORMAL, PROFESSOR E MANUAL DIDÁTICO: MODO DE HISTORIZAÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE	44
3.1 Educação, aprendizagem, escola e escolarização	44
3.2 De mestre-escola a profissional de educação: constituição da profissionalização docente	51
3.3 Escola, professor e livro didático: organização do trabalho docente.....	65
3.4 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.....	70
4 ANÁLISE DO DISCURSO: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	77
4.1 Língua, Discurso e História	77
4.1.1 Condições de produção do discurso	80
4.1.2 Paráfrase e polissemia: o movimento da linguagem	82
4.1.3 Formação discursiva e interdiscurso	83
4.1.4 Ideologia e formação ideológica	86
4.1.5 Relações de força, Relações de Sentido, Antecipação: Formações Imaginárias	89
4.2 MANUAL DO PROFESSOR: EFEITOS DE SENTIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	90
4.2.1 Condições de Produção do Manual Didático do Professor	90
4.2.2 Manual do professor: desvelando os sentidos	94
4.2.3 Professor e manual: um olhar sobre o discurso do trabalho docente	98
SD1:.....	99
SD2:.....	101
SD3:.....	103
SD4:.....	105
SD5:.....	107
SD6:.....	109
SD7:.....	111
SD8:.....	113
SD9:.....	115
SD10:.....	117

SD11:.....	119
SD12:.....	121
5 O DISCURSO DAS RESENHAS: SENTIDOS E SILÊNCIO SOBRE O PROFESSOR E TRABALHO DOCENTE.....	123
5.1 O discurso pedagógico <i>sobre</i>	125
5.2 Esquecimentos que constituem os sujeitos do discurso.....	127
5.3 O silêncio na produção de sentidos.....	128
SD13:.....	131
SD14:.....	134
SD15:.....	136
SD16:.....	138
SD17:.....	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS	147

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa em educação, entre os vários sentidos possíveis, a figura do professor, cuja existência remota à antiguidade clássica, sempre se destaca nas diversas discursividades. Vale ressaltar que, desde o surgimento desse ofício, a classe dominante tem se preocupado com o lugar desse profissional na reprodução social nos diferentes modos de produção. Podemos dizer que, na sociedade capitalista, a educação escolar desempenha um importante papel na consolidação do capitalismo como modelo produtivo e, em razão disso, as reformas implementadas pelo Estado capitalista atingem principalmente as políticas educacionais, muitas vezes, colocando o professor no lugar contraditório de “protagonismo” na execução dessas políticas. Sempre que essas reformas acontecem, várias discussões são fomentadas sobre a importância do professor na construção de uma educação que atenda aos anseios da sociedade, sejam elas no âmbito da formação, do papel social exercido por esse profissional, do seu trabalho pedagógico e ideológico, enfim, acentuam-se os discursos sobre o desempenho da atividade docente no contexto educacional de uma dada conjuntura histórica.

Nessa direção, verificamos que, na década de 1990, as reformas educacionais enfatizaram a responsabilidade do professor pelo sucesso e/ou fracasso nos índices da “qualidade” da educação no Brasil, conforme declaram Lara e Maroneze (2008, p. 406):

O professor, entendido como a figura ‘catalisadora’ dos êxitos e insucessos dos programas governamentais e dos desempenhos dos alunos, quando não respondem às expectativas são responsabilizados pelo mau preparo no exercício da função. Assim, para manter a imagem de profissional competente e responsável, o professor deve criar estratégias, driblar as dificuldades que aparecem no cotidiano, cumprindo a tarefa de garantir um ensino de qualidade, capaz de responder às exigências do mercado.

Essa compreensão se torna mais complexa ao considerarmos que a forma como o trabalho docente foi se constituindo ao longo da história enfatizou diferentes posições-sujeito assumidas pelo professor nos diferentes modelos sociais. As sociedades humanas estabeleceram, cada uma a seu modo, modelos de professores de acordo com o conjunto de ideias e práticas defendidas por cada sociedade.

Nessa pesquisa, nos interessa compreender como o manual do professor textualiza discursos e produz sentidos acerca do professor e do trabalho docente, e de que forma esses discursos contribuem para a (des)estruturação da carreira docente. O interesse por essa

temática surgiu no contexto de pesquisa desenvolvida na minha dissertação de mestrado¹, em que, ao analisar o discurso midiático nos livros didáticos, despertei para a questão de como o livro didático limita a ação crítica e criativa do professor no processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, apreendi a necessidade de uma abordagem materialista, para desvelar esse fenômeno que se manifestava, que encontrei na Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na Linha de pesquisa Discurso, Sujeito, História e Ideologia, particularmente, no Grupo de estudos Discurso e Ontologia (Gedon), pois a inquietação com o funcionamento discursivo dos livros didáticos nos conduziu a busca pela reflexão sobre o trabalho como categoria fundante do ser social. Categoria que pressupõe a relação dos homens com a natureza e a relação dos homens entre si, e que também pressupõe a linguagem e a consciência na transformação da natureza e na autotransformação do homem.

Assim, compreendemos que a educação, que pressupõe um estágio mais desenvolvido do trabalho, ocorre no âmbito da teleologia secundária² no sentido de que visa à ação dos homens sobre outros homens. Logo, a finalidade da educação em toda forma de sociabilidade é induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pões teleológicos concretos (LUKÁCS, 2013, p. 83). Com base nessa compreensão, destacamos que, inserida na categoria de pôr teleológico secundário, mais especificamente, a atividade docente assumiu nas sociedades humanas o papel de influenciar consciências de grupos sociais a partir de diferentes visões filosóficas de mundo.

Como já se pode notar, a posição teórica adotada nesta pesquisa está inscrita no materialismo histórico e dialético, dialogando com Marx e Lukács. Isso porque, para abordar as questões concernentes ao discurso que atua sobre o trabalho docente, nos baseamos no referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso (AD), na perspectiva de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Em nossos estudos, verificamos que as representações sobre o professor aparecem quase sempre associadas à sabedoria, formação de valores, referência moral, autoridade etc. Mas é preciso destacar que essas representações são produções sócio-históricas, como afirma Lukács (2013, p. 95):

¹ Estudo desenvolvido na dissertação de mestrado intitulado Gêneros midiáticos no livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental: constituição, formulação e circulação de sentidos, defendida em março de 2011. Disponível em: <https://www.monografias.ufs.br/handle/riufs/5777>.

² Na ontologia lukacsiana, o pôr teleológico é a capacidade que o ser humano tem de planejar previamente o processo de trabalho em todas as suas etapas. Segundo Lukács, quando o ser objetiva transformar a natureza para suas necessidades básicas, esse pôr se define como teleologia primária; e quando o ser objetiva influenciar outros seres a agir de determinada maneira, então esse pôr se define como teleologia secundária.

Todas as representações ontológicas dos homens são amplamente influenciadas pela sociedade, não importando se o componente dominante é a vida cotidiana, a fé religiosa etc. Essas representações ontológicas dos homens cumprem um papel muito influente na práxis social dos homens e com frequência se condensam num poder social.

A partir dessas questões, nos desafiamos a estudar nesta tese o discurso sobre o professor, em seu caráter de classe, questionando como as relações estabelecidas na sociedade capitalista definem os efeitos de sentido de professor e trabalho docente a partir do manual didático do professor. Ou seja, com essa tese, objetivamos compreender como o manual do professor, em seu funcionamento, interfere no trabalho docente nos âmbitos das práticas discursivo-ideológicas.

Em nosso percurso de reflexão, embasado na perspectiva materialista histórica e dialética, empreendemos um estudo da determinação dos modelos produtivos nos comportamentos sociais de classe; ora como professor-educador, ora como professor-pedagogo, ora como professor-mestre, ora como professor-preceptor, ora como professor-sacerdote, ora como professor-profissional. Assim, em cada momento histórico e social, há posições-sujeito assumidas pelo professor produzindo diferentes discursos sobre a docência e o trabalho docente. Esses discursos contribuíram para constituir sentidos para o modelo atual de professor e trabalho docente.

Conduzindo nosso olhar para o contexto educacional atual, assistimos a uma história marcada pelo desprestígio social e pela desqualificação do trabalho docente que, nesse estudo, é considerada como um projeto empreendido pelo capital. A forma como o capital se apropriou da instituição escolar para se reproduzir comprometeu a identidade e o trabalho docente, haja vista que reduziu substancialmente a ação política e pedagógica do professor. Pensando no trabalho realizado pelo professor, desde que foi concebido com uma função específica na sociedade, a organização de seu trabalho implica uma participação ativa no planejamento de sua prática pedagógica, no sentido de influenciar outras consciências a realizarem determinadas tarefas. Essa reflexão é válida para entendermos como o Estado capitalista tem limitado a capacidade teleológica do professor, estabelecendo meios de controle e simplificação do trabalho docente com a finalidade de garantir a produção e a reprodução social dominante.

A nosso ver, a perda de controle sobre o planejamento das etapas de seu trabalho limitou a capacidade produtiva e criativa do professor, na medida em que reduziu sua competência intelectual de atuação. Essa situação se tornou ainda mais contraditória com o

surgimento dos manuais didáticos do professor que foram estabelecidos pelo Estado capitalista com o objetivo de normatizar a atividade docente. O controle do trabalho docente foi instituído como estratégia toda vez que o Estado precisou exercer sua hegemonia ideológica, embora esse controle tenha se instituído de forma diversificada de acordo com as diferentes épocas e conflitos históricos. O fato é que o manual didático do professor, desde sua origem, foi pensado como um poderoso **instrumento ideológico**³.

O sistema de aprendizagem instituído pelos jesuítas, a Didática Magna de Comenius e, enfim, o livro didático, juntamente com o manual do professor, no sistema capitalista, se constituíram como instrumentos que corroboraram para a perda de autonomia do professor na realização de seu trabalho, todos criados e orquestrados pela classe dominante para manter sua hegemonia. Isso foi possível porque, segundo Cavalcante (2010, p. 12), “nenhum processo de obtenção de hegemonia política pode dispensar uma transformação dos sentidos, das categorias, dos conceitos, dos discursos através dos quais a realidade adquire sentido e pode ser nomeada”.

É preciso considerar, partindo desse raciocínio, que o capitalismo transformou a relação do trabalho docente inaugurando a figura do professor-manufatureiro cuja função no processo de trabalho ficou reduzida à atividade manual. Dessa forma de organização do trabalho, advém o manual do professor para substituir sua atividade intelectual, ou seja, no sentido ontológico, para retirar dele o controle de suas atividades, já que estas passam a se desenvolver fora do sujeito sob o controle ideológico do Estado. Contribuindo para esse debate, Melo (2011, p. 19), afirma que:

As políticas de governo recentes definiram para a formação de professores a redução dos saberes necessários ao exercício da docência a competências técnicas que não dão conta das necessidades de formação e especificidade do trabalho docente, tendo em vista que se ressalta uma dimensão pragmática do fazer educativo, desconsiderando a reflexão e o aprofundamento teóricos indispensáveis ao trabalho de quem lida com a prática pedagógica.

Para realizar esse projeto, o Estado capitalista transformou o livro didático em mercadoria, sob o argumento de redução de tempo e esforço do trabalho do professor e, por outro lado, sob o argumento da necessidade de adotar instrumentos que visem garantir a “qualidade” do ensino público. A partir dessa conjuntura, estamos considerando nesse estudo que essa é uma estratégia utilizada pelo Estado para lucrar com a educação pública e garantir a reprodução e acumulação do capital, tendo em vista que, de acordo com Paniago (2013, p. 12)

³Vamos adotar, nesse estudo, o manual do professor como instrumento ideológico.

o livro didático ainda permanece como o mais importante instrumento de trabalho do professor no cenário da educação escolar brasileira e, portanto, o de maior peso para o trabalho didático, cuja produção se inscreve na lógica do capital, sob o patrocínio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como mercadoria fetichizada, constitutiva do processo de reprodução ampliada do capitalismo monopolista.

Essa é uma questão central para nossa tese, isto é, analisar de que forma esse instrumento ideológico contribui para a simplificação, desqualificação, desprestígio e precarização do trabalho docente. Se considerarmos que são os organismos mundiais que ditam as diretrizes do funcionamento dos sistemas educativos e, nesse caso, o Banco Mundial (BM) recomenda que o LD ocupe um lugar de prioridade nas políticas de educação, porque entende que ele incide diretamente na escolaridade, verificamos o quanto o projeto capitalista para a educação está fortemente articulado em suas construções discursivas e produção de sentidos. Podemos dizer que, no Brasil, a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem sido um aliado desse projeto de mercantilização da educação, sustentando financeiramente as editoras de livros, isso tudo certificado pelos organismos mundiais de economia. Esses organismos pensam as políticas educacionais pela perspectiva do capital e não pela perspectiva do trabalho. Dessa forma, o que está em jogo é o consumo de uma mercadoria distribuída em larga escala, já que o PNLD hoje se caracteriza como uma política de Estado burguês, que abastece todas as escolas públicas do Brasil. Nesse sentido, Paniago (2013, p. 48) entende a escola é concebida como um local de comercialização de mercadorias,

na medida em que, com a expansão do acesso à escola, aumenta a demanda por materiais escolares, tendo no manual didático a garantia de grandes lucros para a indústria editorial. Essa demanda de manuais didáticos, assegurada pelo Estado por meio das políticas públicas para a educação, acaba por criar novas necessidades que movimentam o processo de produção e circulação de mercadorias para a acumulação ampliada do capital. Dessa forma, cumpre-se o objetivo do BM, que é o de garantir para o capital o consumo ininterrupto de mercadorias.

Essa mercantilização da educação pública, com a comercialização do LD, conforme apontado, implica em várias questões que são silenciadas⁴ pelo Estado. A primeira delas é o fato de o manual do professor, vinculado ao LD, funcionar como um instrumento que favorece de modo “fácil” e “rápido” as reformas políticas, em detrimento da anulação de uma participação democrática da sociedade na reforma curricular. Essa questão desemboca na formação docente, no profissional que fará uso do LD, isso porque, pelo baixo custo em

⁴Partindo do conceito de silêncio desenvolvido por Orlandi (1997).

relação ao investimento em qualificação docente, o livro torna-se um investimento mais “vantajoso” para o Estado, do ponto de vista econômico, o que conseqüentemente o “desobriga” de investir na formação desse profissional, o que acarretaria um investimento mais alto para o Estado.

Podemos constatar isso quando pensamos sobre a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017-2018, que elevou ainda mais o poderio do livro didático no espaço escolar, já que o professor, sem as condições necessárias⁵ para construir o currículo junto à comunidade escolar, fica ainda mais refém das editoras, que se adaptam rapidamente às novas diretrizes definidas pelo capital para a educação. Essa é uma das razões pelas quais tanto o livro didático como o manual do professor são aceitos na escola com pouca resistência. Nesse sentido, o manual do professor acaba funcionando como instrumento de formação continuada do professor - o que se configura como uma formação em serviço -, que passa a determinar sua prática educativa. Assim, o professor, sem tempo para elaborar uma crítica a esse material ou promover uma reflexão teórica mais profunda, passa a ser um mero executor do que “sugere” o manual.

Com base nessas questões, nosso ponto de vista é o de que o manual do professor, na condição de instrumento ideológico que estrutura a aprendizagem, ao contrário do que dizem, diminui a autonomia do professor no ato educativo, promovendo a submissão deste à ideologia dominante, impedindo-o de compreender o papel do manual do professor e a implicação dessa mercadoria na organização de seu trabalho.

Para demonstrar essas questões, realizamos um recorte dos materiais analisados (o *corpus* desta pesquisa é constituído por recortes discursivos de manuais do professor e resenhas sobre estes manuais) que correspondem aos objetivos a que essa pesquisa se propõe, na medida em que responde às perguntas formuladas em relação ao discurso sobre o professor e seu trabalho no manual didático. Sobre essa questão, Marquezan (2009, p. 100) afirma que:

O *corpus* de pesquisa se configura como a materialidade discursiva necessária para fazer produzir sentidos. Ele se constitui a partir do processo de conversão de recortes da temática que mobiliza o pesquisador. A conversão do corpus consiste na seleção dos temas específicos dentro da temática.

A temática que mobilizou essa pesquisa tem origem no discurso sobre o trabalho docente e, dentro dessa temática, a materialização desse discurso no manual do professor, instrumento de trabalho mais utilizado em sala de aula. Desse manual, retiramos as sequências discursivas (SD) que contemplam a temática escolhida.

⁵ Refiro-me às condições intelectuais, de tempo e de oportunidade para a participação nessa construção.

Esse procedimento foi baseado na definição de *corpus* de Courtine (2009, p. 54): “Definiremos um *corpus* discursivo como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso”. Com base nessa definição, selecionamos manuais do professor produzidos após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ em 1997. Foi a partir dessa publicação que se intensificaram os investimentos no PNLD, assim como o controle sobre o trabalho docente, com a instituição do manual do professor. O modelo de manual que permanece até hoje foi instituído no PNLD 2002, conforme descrição:

O manual do professor é uma peça chave para o bom uso do livro didático. Um Manual adequado deve explicitar a proposta didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação ao seu manejo. É desejável, ainda, que explicita seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas. (BRASIL, PNLD 2002, p. 19, grifos e destaques do autor).

Essa é uma pesquisa de caráter documental, com abordagem qualitativa, e objetiva analisar, à luz da Análise do Discurso e das contribuições do materialismo histórico e dialético, o manual do professor de LP das séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º).

O estudo de documentos é uma das possibilidades de pesquisa qualitativa que se adequa ao estudo ao qual nos propomos, ou seja, discursivo. Além disso, os documentos, normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. Segundo Lüdke e André (1986) os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam, ainda, uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Nesse sentido, estamos considerando o manual do professor como um documento que materializa discursos acerca do professor e de seu trabalho a partir de posições ideológicas determinadas, pois “o manual do professor é elaborado segundo o que prescrevem documentos oficiais, como os que regulam o desenvolvimento do Nacional do Livro Didático” (CENTENO; ALVES, 2018, p. 133).

Diante dessa delimitação, pelo caráter qualitativo da pesquisa, não nos interessa o critério quantitativo das coleções adotadas para a pesquisa, e sim as informações nelas

⁶Os PCN foram o primeiro documento que estabeleceu orientações para a elaboração de currículos e materiais didáticos na educação básica. Esse documento reflete o contexto das reformas neoliberais efetivadas na década de 1990 pelo Estado capitalista.

contidas que contemplam o objeto de pesquisa definido, isso porque as coleções sofrem reedições, conforme explicado na obra de Cereja e Magalhães (2006, p. 2):

Esta coleção chega à sua quarta edição, revista, ampliada e atualizada. Lançada em 1998, a obra foi recebida com entusiasmo por uma grande número de professores, que reconhecem a possibilidade concreta de, com o apoio dela, transformarem sua prática no ensino de língua portuguesa.

Com base nessas questões, do *corpus* discursivo do manual do professor, recortamos as sequências que se referem ao professor e a seu trabalho, e nelas procuramos recuperar a trajetória de sentidos e das imagens de professor e do trabalho docente materializadas nesse manual, identificando os lugares e as posições dos sujeitos que enunciam, o movimento de paráfrase e polissemia, a materialização da ideologia, os sentidos de silêncio, entre outras questões.

Como dissemos, a partir dessa orientação, selecionamos sequências discursivas de manuais do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental, anos de 2008, 2011 e 2014, tendo em vista que nosso campo discursivo de referência está circunscrito ao discurso sobre o professor e sobre o trabalho docente. Courtine (2009, p. 55) define sequências discursivas como “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”: é preciso aqui indicar que a própria natureza e a forma dos materiais recolhidos são eminentemente variáveis e que a noção de “sequência discursiva” é uma noção *vaga*.

Desse campo discursivo restrito, foram extraídas as sequências discursivas submetidas à análise. Além desse material, o *corpus* também é composto por resenhas⁷ de manuais do professor de língua portuguesa do guia do livro didático, que são elaboradas pelo MEC, nas quais constam a avaliação da qualidade das obras que serão escolhidas pelo professor e pela escola para o trabalho em sala. Nessas resenhas, recortamos as sequências discursivas referentes à avaliação do manual do professor e focamos nossa análise nos efeitos de sentidos decorrentes da mobilização de imagens utilizadas pelo sujeito do discurso.

Partindo do entendimento de que os sentidos têm uma forma material, buscamos nessa análise discursiva sobre o professor e o trabalho docente desvelar, na relação língua e história, como se constituem tais sentidos, pois, de acordo com Florêncio (2007, p. 14),

é no discurso, então, como lugar onde as significações se deixam ver, em relação ao interdiscurso impregnado de valores, crenças, lugar social de onde se fala que diferentes práticas discursivas apontam para a presença do controle do poder, num

⁷Essa resenha é elaborada por uma equipe de avaliadores técnicos instituída pelo MEC que desempenha a função de fazer uma análise técnica da obra, recomendando-a ou não para adoção.

jogo de lugares hierárquicos. O funcionamento ideológico que acontece nas relações sociais (entre as diferentes classes) em contradição, num constante processo de reprodução-transformação, revela que se pode falar das mesmas coisas atribuindo-lhes diferentes sentidos, porque isto é feito a partir de diferentes lugares, em determinado momento histórico.

Ao adotar esse procedimento, contemplamos os critérios para a constituição do *corpus* dessa pesquisa, sejam eles: exaustividade, representatividade e homogeneidade. De acordo com Courtine (2009, p. 56), a exigência da exaustividade prescreve que não se deixe na sombra nenhum fato discursivo que pertença ao corpus, devendo ele “incomodar o pesquisador”. A exigência da representatividade indica “que não se deve tirar uma lei geral de um fato constatado uma única vez. Quanto a homogeneidade, Courtine (2009) afirma que se o conceito de homogeneidade de um corpus discursivo é efetivamente difícil de utilizar, “é porque a constituição de corpus discursivo em AD, ao contrário efetua-se na condição de um postulado muito importante de homogeneidade ou de coerência discursiva”.

Para expor os resultados a que chegamos com esse estudo, dividimos a tese em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais.

Na segunda seção foram abordadas questões sobre Educação, sociedade capitalista e Estado, tendo em vista o caráter materialista de nossa pesquisa. Para fundamentar nossas análises e reflexões, partimos do conceito de trabalho, na perspectiva ontológica, entendendo essa categoria como norteadora de toda relação social, e central na formação do complexo da educação. Ainda nessa seção, apresentamos como os modelos produtivos adotados no capitalismo definiram os modelos de educação na sociedade capitalista. Por fim, como o capitalismo tem reestruturado os modelos produtivos para driblar a crise do capital e como isso tem afetado a educação.

Na Seção III, tratamos de questões acerca da escola, professor e livro didático. Dessa forma, adentramos mais diretamente no trabalho pedagógico, na atuação docente e sua relação com o material didático. Analisamos a função do LD e do MP nesse contexto de reestruturação produtiva do capital.

Na Seção IV, procedemos à análise do discurso sobre o manual do professor, com a finalidade de desconstruir a transparência desse texto, revelando que o manual opera sob o controle do capital no trabalho docente.

Na Seção V, analisamos as resenhas dos guias do livro didático, a partir das categorias discursivas de sujeito, esquecimentos, relações imaginárias e ideologia que atravessam os dizeres sobre professor e seu trabalho.

Ademais, compõem esta tese as considerações finais, em que discorremos acerca do percurso realizado para desvelar os sentidos sobre professor e trabalho docente no manual do professor de língua portuguesa.

Nesse estudo adotamos uma posição crítica diante dos manuais do professor, tendo em vista que o advento desse instrumento no trabalho docente desfavoreceu a construção de uma identidade fortalecedora capaz de elevar a valorização social e econômica do seu trabalho. Ao contrário, a nosso ver, do ponto de vista profissional, ao limitar a dimensão intelectual do professor, esse poderoso instrumento ideológico acaba contribuindo para a descaracterização do trabalho desse profissional que, numa cadeia produtiva, deixa de exercer o lugar central no seu processo de trabalho. Daí a importância de compreender o discurso sobre esse professor e sua atividade como formas de significação historicamente constituídas, articuladas aos interesses dominantes.

2 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE CAPITALISTA E ESTADO

A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica.

(Freire, 1987)

Nesta seção nos propusemos a discutir a relação entre educação, sociedade capitalista e Estado. Nosso intuito é mostrar como os diversos modelos produtivos definiram as diretrizes para a educação a fim de garantir a reprodução do capital. Para isso, abordamos a concepção de educação tanto no seu sentido ontológico como no seu sentido mais específico, que é a educação formal, sempre numa perspectiva dialética entre a categoria do trabalho e sua determinação na configuração social. Por fim, indicamos como a mudança na produção e reprodução das condições materiais da existência social alteraram a configuração do trabalho docente no capitalismo contemporâneo.

2.1 Concepção ontológica da educação a partir da categoria trabalho

Na perspectiva ontológica é correto afirmar que a educação é um complexo que tem origem no Trabalho, pois é pelo trabalho, em seu sentido ontológico e como categoria fundante, que o indivíduo passa de ser meramente biológico para ser social. É somente por meio do trabalho, que, em princípio, nasce em meio à luta pela existência, que se desenvolvem todas as outras categorias, como linguagem, educação, Direito, Estado. Esse pensamento está ancorado na filosofia materialista instaurada por Marx, conforme afirma Bertoldo (2015, p. 29):

Trata-se de uma perspectiva filosófica que concebe o ser social como um complexo que requer complicadas inter-relações. Por ser complexo, o ser social deve ser visto, simultaneamente, na sua singularidade e na sua universalidade, ou seja, como indivíduo e como gênero pertencente a uma sociedade, nas suas leis causais, enfim, na articulação entre complexos no interior do complexo total do ser social.

O ser social é constituído de natureza orgânica e inorgânica e são essas duas naturezas em interação constante que lhe possibilitam desenvolver as categorias do trabalho, da linguagem, da educação, da ideologia etc., necessárias para a reprodução do ser. Isso não significa que exista uma hierarquia de valor entre as categorias, mas sim que essas categorias

só podem existir como uma exigência do ato do trabalho, conforme as palavras de Lukács (2013, p. 4):

Todas as categorias desta forma de ser [ser social] têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Nessa perspectiva ontológica, o ser é uma categoria material, na medida em que é compreendido como totalidade concreta dialeticamente articulada em totalidades parciais. Segundo Vaisman (2007, p. 256), “Esta estrutura constitutiva do ser, a que Lukács designa como um ‘complexo de complexos’, apresenta-se sempre por meio de uma intrincada interação dos elementos no interior de cada complexo”.

Esses complexos que se originam do trabalho possuem características distintas, são independentes entre si e cada um tem uma função específica na reprodução social: vivem em constante interação. Nessa estrutura, a educação ocupa um lugar vital no processo de reprodução desse ser.

A educação é uma categoria que assegura a reprodução social, porque é pelo ato de aprender com o outro que um ser influencia e atua sobre a consciência de outro ser, e é sobre esse fato que reside a diferença entre o homem e o animal. Na “educação animal”, a educação se dá pela repetição, imitação; já nas sociedades humanas, a educação se dá não só pela imitação, mas pela explicação. Com base nessa característica inerente à educação humana, convém ressaltar que a educação acompanha o homem desde o momento do salto ontológico, quando o ser sai de uma condição meramente biológica e, pelo trabalho, constitui-se como ser social. Ao se constituir como ser social, o homem passa a agir sobre a consciência de outros homens, ou seja, passa a se relacionar socialmente por meio da linguagem e da educação. É nesse contexto que devemos considerar a educação como um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, ao promover a mediação entre a individuação e a generalidade, pois, de acordo com Bertoldo (2015, p. 130), “para trabalhar o homem tem de apropriar-se dos conhecimentos existentes e, neste processo, novos conhecimentos vão sendo incorporados, outros vão sendo adquiridos. Portanto, é nesse momento que ocorre o processo de gênese da educação”.

Nesse sentido, a educação se institui como mediadora na medida em que transmite o conhecimento acumulado nas sociedades humanas, conforme explica Moreira e Maceno (2011, p. 179):

Sem a transmissão desse acervo imaterial, a transformação consciente da natureza em fins não se processaria (trabalho), nem mesmo as ampliações desses fins (necessidades cada vez mais tornadas sociais) se fixariam, uma vez que é impossível transformar o mundo natural em fins humanos sem a existência dos indivíduos sociais, e a existência dos indivíduos sociais pressupõe a apropriação de elementos culturais, que não podem ser transmitidos de outro modo a não ser através da mediação da educação.

Essa função ontológica da educação tem como polo determinante a totalidade social concreta, isto é, em todo modo de produção no qual estiver inserida, estará sempre submetida à esfera econômica, manterá relação com o trabalho de modo indireto e mediado e, por fim, servirá como modelo para que os indivíduos ajam de modo socialmente desejado pela reprodução da sociedade historicamente constituída. Assim como cada estágio da história solicita um modo de produção específico, a educação altera-se nessa dinâmica existente entre história e sociedade de cada conjuntura histórica.

Logo, depreende-se dessa concepção de educação que ela mantém uma relação dinâmica e articulada ao desenvolvimento das forças produtivas. Isso significa que quanto mais complexo for o desenvolvimento dessas forças em uma sociedade, maior será o poder de mediação da esfera educativa nas práticas dos sujeitos. Esse pensamento está fundamentado na ontologia marxiana a qual, segundo Bertoldo (2015, p. 32) compreende que:

A realidade é vista não em suas partes que a integram, mas a partir de uma totalidade cujo desenvolvimento é processual, é historicamente determinado pelas condições concretas de produção e reprodução humana. Em síntese, é no objeto e não no sujeito que se encontra a concretude real, pois a perspectiva marxiana entende que a consciência é um produto do real e não o contrário.

Para compreender ainda mais essa relação entre trabalho e educação, faz-se necessário compreender como o ser social se reproduz. Conforme foi dito anteriormente, a educação é uma categoria que surge no processo de desenvolvimento do ser social e tem o trabalho como esfera fundante. Na perspectiva ontológica marxiana, o trabalho é considerado como pôr teleológico primário, pois o homem transforma a natureza a fim de garantir sua existência, e esse ato constitui o primeiro ato consciente do homem, já que “o que caracteriza e determina a especificidade da atividade humana é o fato de ser uma “atividade posta”, ou seja, é a configuração objetiva de um fim previamente ideado – pôr teleológico” (VAISMAN, 2007, p.

257). Diferentemente do ato teleológico primário, em que a ação do homem incide sobre a natureza, no ato teleológico secundário, a ação humana incide sobre a consciência de outros homens, com o objetivo de influenciá-los a executar os piores desejados, como bem explica Tonet (2005, p. 218):

O ato educativo, ao contrário do trabalho, supõe uma relação não entre um sujeito e um objeto, mas entre um sujeito e um objeto que é ao mesmo tempo também sujeito. Trata-se aqui, de uma ação sobre uma consciência visando induzi-la a agir de determinada forma.

É com base nessa relação entre sujeitos que se constitui o processo de reprodução, que ocorre tanto no âmbito biológico como no social, pois é impossível, no mundo dos homens, ocorrer um processo de separação entre vida orgânica e social. Isso significa que a reprodução biológica do indivíduo é a base primeira de sua existência. Mas, ao mesmo tempo, ao se reproduzir como ser biológico, o homem também se reproduz socialmente, e essa reprodução se faz de forma diferenciada em cada sociedade, ou seja, o homem se faz como ser histórico. Assim, o surgimento do complexo da educação tem como fundamento a necessidade de transmissão das características do gênero que são fixadas sócio-historicamente. Portanto, “a educação surge para desempenhar essa função imprescindível: através dela, cada indivíduo singular se apropria das objetivações que constituem os traços da sociabilidade, as características humano-genéricas produzidas pelos próprios homens” (LIMA, 2009, p. 110).

É por meio dessa apropriação cultural que se ergue a educação, ora de forma espontânea ora de forma sistematizada e sempre em função da complexificação do trabalho. No nível da teleologia secundária, as transformações da divisão do trabalho refletiram significativamente sobre a educação, haja vista que impôs novas relações de aprendizagem. A educação escolar surge nesse contexto como uma forma particular de educação que se reproduz na sociedade de classes, substituindo as práticas educacionais espontâneas. Entretanto, a transmissão do conhecimento de uma geração a outra continua sendo a função geral da educação; nesse sentido, o que mudam são as formas de transmissão, atendendo as diferentes demandas colocadas por cada sociedade, como explica Bertoldo (2015, p. 133):

Na atualidade, embora a educação se configure sob a forma específica de educação escolar, não é possível eliminar o seu caráter geral. Assim, na realidade, uma não existe separada da outra, de modo que a educação tem que ser compreendida tanto na sua especificidade como na sua generalidade. Trata-se, então, de um movimento que vai do particular ao universal e depois retorna ao particular, permitindo-nos apreender o fenômeno educativo na sua totalidade.

Em sua dimensão geral, a educação é elemento essencial para a reprodução social, e essa reprodução sempre se dá de forma contraditória visto que acontece a partir de um movimento dialético de superação do velho e criação do novo, isso porque a reprodução social se realiza de modo desigual. O novo surge em razão da dinâmica dos modos de produção, mas sem negar a existência do velho, assim como sem uma completa dissolução deste, como explica Bertoldo (2015, p. 163):

A compreensão desta questão implica na necessidade de apreendermos a educação no seu processo contraditório. De um lado, ela se volta para o passado, quando busca fazer a transmissão das objetivações, aprendizagens, elaboradas por uma geração, para as novas gerações. De outro, ela se volta para o presente, buscando contribuir para a formação da personalidade humana futura.

Em síntese, o fato de a educação possuir essa característica conservadora não significa que ela vai se reproduzir de forma apenas conservadora, pois mesmo que o ponto de partida sejam elementos do passado, é impossível que ela reproduza apenas o passado no indivíduo, sobretudo porque, como o ser social se reproduz de maneira contraditória, a educação também assim se manifesta. Seguindo essa lógica, Freitag (1980, p. 18) corrobora com essa posição, ao afirmar que:

No processo educacional o indivíduo é habilitado a atuar no contexto societário em que vive, não simplesmente reproduzindo as experiências anteriores, transmitidas por gerações adultas, mas em vista de tais experiências, sua análise e avaliação crítica, ele se torna capaz de reorganizar seu comportamento e contribuir para a reestruturação e reorganização da sociedade moderna. Tanto o indivíduo como a sociedade são vistos num contexto dinâmico de constantes mudanças.

Compreender a educação nessa perspectiva dinâmica de constantes mudanças sociais é reconhecer a concepção de homem como sujeito histórico que ao mesmo tempo em que é produto dos condicionamentos socioeconômicos é consciente de que pode mudar as estruturas que o condicionam. E como bem coloca Paulo Freire na epígrafe que inicia essa seção, uma educação para liberdade requer uma prática que possibilite ao ser social, “reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”. Portanto, é nesse ponto que se firma a dimensão inovadora e emancipatória da educação.

2.2 Educação, capitalismo e sociedade de classes

A teoria materialista de perspectiva marxiana funda-se na concepção da determinação recíproca das categorias que compõem o complexo do ser social. Isso significa que é impossível pensar o ser social fora das suas relações e práticas sociais, portanto, nosso ponto de partida para apreender a função social dos processos educativos é o estudo da educação no âmbito do modo de produção capitalista e da sociedade de classes. Nesse caminho, na perspectiva do capital, é adequado afirmar que a educação existe para a formação técnica, social e ideológica dos trabalhadores. Já na perspectiva dos grupos sociais, segundo Gryzybowski (1986, p. 41- 42 *apud* Frigotto, 2000, p. 26),

a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades).

Com base nesse entendimento, é possível perceber que o papel social da educação na sociedade de classes é marcado por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas. Nesse aspecto, a educação e a formação humana se desenvolvem em função das necessidades, demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas de sociabilidade que assumem. A visão marxista em relação a essas concepções é a de que o conjunto das relações sociais e econômicas é a base sobre a qual se estrutura e se condiciona a vida social, “pois as relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica etc.” (FRIGOTTO, 2000, p. 31). Daí a importância de compreender esse ser em sua totalidade, e o desafio colocado para a educação, seja ela como formação humana, seja ela como reprodução social, é considerar esse sujeito em constante interação com os diversos e conflitantes complexos que o compõem.

A teoria de Marx foi construída e ganha sentido no contexto da sociedade de classes, inerente ao modo de produção capitalista. Diferentemente das formas de socialização anteriores, a sociedade de classes proporciona a seus membros uma certa mobilidade vertical, isso explica porque no capitalismo o processo competitivo atinge intensidade incomparável à que se constata nos tipos estruturais tradicionalistas (PEREIRA; FORACCHI, 1977). O capitalismo que se constituiu como modo de produção material e espiritual, por conseguinte, como modelo de sociabilidade, é um fenômeno da história moderna. Na base desse pensamento, destacam-se o conceito de democracia e liberalismo; estes têm suas concepções

fundadas na democracia posto que postulam que todos os indivíduos são igualmente livres para se autorrealizarem, atribuindo-lhes a responsabilidade individual pelo sucesso ou fracasso nesse processo de autorrealização. Em resumo, de acordo com Pereira e Foracchi, (1977, p. 266),

a liberdade, no capitalismo, significa liberdade ostensiva para competir pela riqueza disponível da nação; e a democracia política é o método de governo que se propõe a assegurar à comunidade nacional que todos os indivíduos se aterão às regras do jogo. Essa liberdade requer de todo aquele que falhe na luta competitiva que não abandone o “espírito esportivo” – pois ele não é senhor das suas próprias oportunidades de êxito?

Esses conceitos são incorporados ao sistema escolar por meio do modelo meritocrático que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho acadêmico, ignorando sua condição social e seu contexto histórico. Esse modelo simula uma ideia de que existe igualdade nas oportunidades entre os indivíduos para assumirem determinadas posições, de acordo com suas habilidades, aspirações, caráter etc.; estimulam-se as realizações de cada indivíduo considerando o que cada um pode no limite de uma sociedade de classes. Nesse sentido, o liberalismo e a democracia são ideais que se sobrepõem para produzir o apagamento das contradições de classes, pois segundo Pereira e Foracchi (1977, p. 267), “ideais democráticos são ideais proletários e, na medida em que a eles se permita expressão na sociedade burguesa, tenderão a limitar a expressão plena do liberalismo”. Assim, o liberalismo e a democracia são termos cunhados pelo capital para naturalizar a reprodução das relações de opressão na sociedade de classes.

Considerando os estágios da história, na sociedade capitalista, a educação assume uma característica bem peculiar, pois pela primeira vez a educação formal passa a se destinar à classe trabalhadora. Ao contrário dos sistemas anteriores, o capital não consegue se reproduzir sem que os trabalhadores tenham acesso à educação formal (MOREIRA; MACENA, 2011). Ao assumir a função de mediadora na reprodução da totalidade social, a educação atua no sentido de formação técnico-profissional do trabalho pelo capital, e essa formação está sempre ajustada à ideologia da totalidade social capitalista. Dessa forma, “sob o marco do capitalismo atual a educação reproduz o sistema dominante tanto ideologicamente quanto nos níveis técnico e produtivo. Nesse sentido, o atual sistema educativo é utilizado como instrumento de reprodução, exclusão e dominação” (CHAVES, 2011, p. 202). Na realidade objetiva concreta, esse projeto vem se materializando nas atuais reformas implementadas pelo Estado no sistema educacional, orientadas pelos organismos internacionais e pelos interesses capitalistas.

O projeto estabelecido pelo capital para o sistema educacional no Brasil só é possível de ser compreendido por meio de um estudo dialético no qual a contradição aparece como constitutiva das práticas e políticas educacionais. Nessa perspectiva, pensar a sociedade dialeticamente é pensar em sua contradição por meio de uma análise materialista da sociedade capitalista, em que a educação formal se constitui como elemento fundamental para seu eficiente funcionamento. Esse entendimento justifica as diversas reformas políticas empreendidas pelo capital para ajustar a educação de acordo com os modelos de produção. Entretanto, essa mudança, tão própria desse tipo de sociedade, esbarra nos limites do próprio sistema, conforme Pereira e Foracchi (1977, p. 251):

É claro que a mudança progressiva, enquanto traço inerente à sociedade de classes, encontra um limite, isto é, avança até onde as determinações essenciais do sistema não sejam negadas: sobretudo até onde a apropriação privada dos meios de produção e seus correlatos a comporte.

No caso da educação, o limite está no fato de que a transmissão de valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos etc. devem ser pautados de acordo com os interesses do capital e não na formação humana do sujeito para além do capital. São esses interesses que orientam os programas de ensino, assim como os currículos dos sistemas escolares nos livros didáticos, determinando assim o que cabe a cada classe social aprender. Não é por acaso que a crise no sistema educacional brasileiro não consegue superar o discurso da qualidade da educação no setor público, haja vista que numa sociedade de classes a educação dos filhos da classe dominante dificilmente será igual à educação dos filhos da classe trabalhadora, isso porque como explica Freres; Rabelo e Segundo (2008, p. 3-4),

a educação no sistema capitalista corresponde a uma educação voltada para atender às necessidades do capital em seu processo de expansão e acumulação ampliada. Produção da riqueza e homens são postos, sob o capital, numa relação invertida: não é a produção da riqueza material que está a serviço dos homens, mas o contrário: o que se produz não é para a coletividade, mas para alguns que se tornaram historicamente proprietários dos meios de produção e de subsistência. Estes buscam, em nome de um suposto desenvolvimento econômico, decidir quais os destinos da sociedade, bem como ela deve ser organizada, como deve pensar, como deve agir.

Essa interpretação é fundamental para compreendermos o porquê de tanta discussão e pouca mudança na qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras, uma vez que, nessa perspectiva, o discurso da qualidade é incompatível com os interesses do capital porque implica em investimentos do Estado na educação da classe trabalhadora, e esse investimento não gera lucro ao modo de produção capitalista.

Nesse sentido, Freire (1987) e Gramsci (2001) propõem um caminho para repensar essa relação mecânica e determinista definida para a educação no sistema capitalista, fornecendo elementos capazes de pensar uma teoria dialética da educação. Em sua tese, Gramsci (2001) admite a existência de duas esferas que formam o Estado: a sociedade política e a sociedade civil. A primeira é constituída pelo poder repressivo da classe dirigente, governo, tribunais, exército e polícia; já a segunda é constituída pelas associações privadas, escolas, igreja, sindicatos, meios de comunicação de massa etc. O autor afirma que a sociedade política sozinha não é capaz de produzir consenso de ideias dentro de uma sociedade, ela precisa da existência da sociedade civil para assegurar a manutenção da estrutura de poder (Estado). Com esse sentido, ele retira da infraestrutura essa centralidade ontológico-genética para atribuí-la à sociedade civil.

Essa tese abre margem para um conceito emancipatório de educação, visto que trabalha com a possibilidade de mudança na relação entre oprimido e opressor, ou seja, o oprimido pode assumir uma força social e política. “Isso porque Gramsci admite que na sociedade civil circulam ideologias. Nela, a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo que, aceita e assimilada por esta constitui o que Gramsci chama de senso comum” (FREITAG, 1980, p. 38). Para ele, quando a ideologia da classe dominante transforma-se em senso comum e consegue paralisar a circulação de contra ideologias, sua função hegemônica está realizada. Disso resulta em consenso e colaboração da classe oprimida ao interiorizar a normatividade hegemônica. Esse fato justifica a existência das instituições privadas em que a escola é parte constituinte, pois elas assumem o papel estratégico de dominação das consciências, por meio do exercício da hegemonia.

Numa sociedade de classes, a hegemonia se estabelece como essencial para estabilizar uma relação de dominação e, conseqüentemente, as relações de produção. Dessa forma, para se consolidar uma contra-hegemonia é necessário que a classe oprimida utilize como estratégia política o controle da sociedade civil. Mesmo que a classe dominante monopolize as instituições privadas, Gramsci afirma que é possível a classe oprimida intervir na dominação das consciências, entendendo que a sociedade civil é o lugar da circulação de ideologias e que para assegurar a hegemonia, a classe dominante concebe, mesmo de forma ilusória, um momento de liberdade assegurando a classe oprimida que ela pode optar por sua concepção de mundo. Essa liberdade pode ser explorada de forma consciente pela classe oprimida, uma vez que, conforme Freitag (1980, p. 39),

mediante seus intelectuais orgânicos ela pode lançar no âmbito da sociedade civil sua contraideologia. Esta procurará realizar-se através das próprias instituições

privadas, refuncionalizando-as; ou criando contrainstituições que divulguem a nova concepção do mundo, procurando corroer o senso comum. É óbvio que dentro dessa visão a escola e as doutrinas pedagógicas assumem uma importância estratégica. Mas também é óbvio que tal estratégia só terá chances de êxito quando a classe hegemônica oscilar no poder, delineando-se a corrosão do bloco histórico que garantia a sua hegemonia, e dando-se a emergência de um novo bloco. É evidente que as chances de êxito de uma pedagogia do oprimido e de uma educação emancipatória dependem da erosão das relações de produção capitalistas nas três instâncias que compõem o bloco histórico.

Na perspectiva da tese gramsciana, a luta política pode e deve travar-se prioritariamente na instância da sociedade civil, e é com base nessa perspectiva que é possível pensar dialeticamente no problema da educação e no funcionamento da escola. Essa tese nos permite pensar o problema não só do ponto de vista da análise, da explicação ou da crítica, mas, sobretudo, dispõe de instrumentos para pensar e realizar outra(s) possibilidade(s) de estrutura societária. Nesse sentido, o funcionamento da escola capitalista pode apenas reproduzir as relações de produção dessa sociedade, mas também pode desgastar a própria estrutura capitalista. Isso só é possível por meio de contraideologias, representadas pela pedagogia do oprimido⁸, que possam apoderar-se da instituição escolar, propondo uma nova concepção de mundo.

No capitalismo moderno esse controle é exercido pelo Estado que funciona como mediador, pois ao mesmo tempo em que defende uma concepção de mundo universal, justa e neutra para os membros da sociedade, adota uma concepção de mundo de classe hegemônica utilizando a escola como meio para a divulgação desta concepção. Essa concepção se materializa por meio da elaboração de políticas educacionais propostas pela sociedade política, ou seja, pelo Estado. Pelo seu caráter legal, a legislação educacional já é uma das formas de materialização da filosofia defendida pela classe dominante, conforme afirma Freitag (1980, p. 41):

Toda classe hegemônica procura concretizar sua concepção de mundo na forma do senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por ela implantado. Um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna é o sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado.

O sistema educacional se enquadra na sociedade civil, pois é nele que se implantam as leis. É ele que se encarrega de imprimir a concepção de mundo da classe dominante nas instituições sociais e, com isso, orientando os padrões de comportamentos dos dominados.

⁸Pedagogia humanista e libertadora elaborada e protagonizada pela classe oprimida.

Logo, para o Estado não interessa só formular as leis, é necessária a materialização destas na sociedade civil, e isso ocorre por meio do estabelecimento de conteúdos curriculares, na imposição de um código linguístico na educação, nos mecanismos de seleção de alunos nas instituições, nas formas de aprendizagem impostas aos discentes e aos docentes etc. Para concretizar seu projeto, o Estado busca alcançar sua hegemonia garantindo aos indivíduos uma aparente liberdade nas suas escolhas. Para Freitag (1980), é esse pequeno grau de liberdade que pode promover a liberação da classe subalterna. Mas quando esse grau de liberdade é utilizado para produzir contraideologias, ou quando ocorrem defasagens em relação às intenções originais da classe hegemônica, o Estado entra em cena reformulando as leis, reestruturando a organização interna do sistema educacional, reorganizando currículos etc.

Para Mészáros, o Estado exerce sua hegemonia por meio do processo de *internalização*, termo utilizado pelo autor para explicar como a sociedade civil se “adequa” as formas de conduta estabelecidas pela sociedade política, justificando que “uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Esse fato atesta que o sistema educacional atua tanto na superestrutura como na infraestrutura, porque é na infraestrutura que se assegura a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção. Com base nessa compreensão, Mészáros (2008, p. 56) defende que a mudança ou a manutenção de uma determinada concepção de mundo passa necessariamente pela mudança no modo de internalização dominante. Para isso, ele propõe uma ação baseada na atividade de *contrainternalização* que não se limite apenas a negação, mas que crie alternativa “abrangente concretamente sustentável ao que já existe”. Esse ponto de vista ecoa o pensamento de Gramsci, na medida em que entende que a ação pedagógica desenvolvida na escola, para ser considerada *contrahegemônica*, precisa ser organicamente vinculada aos movimentos de transformação social. Nisso consiste a importância de “romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à ‘legitimação constitucional democrática’ do Estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2008, p. 61). Isso, por sua vez, nos leva à necessidade de rearticulação das lutas dos professores com as lutas mais gerais. Nesse sentido, Paulo Freire (1987, p. 23) defende que essa transformação só pode ocorrer a partir de uma pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, que acontece em dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 23).

Paulo Freire compreende que uma das formas de o opressor manter sua dominação sobre o oprimido se dá pelo funcionamento da *prescrição*, que ele define como imposição da opção de uma consciência a outra. Para ele, essa prescrição transforma a consciência do oprimido em uma consciência “hospedeira” da consciência do opressor e que, por isso, o comportamento dos oprimidos é um comportamento *prescrito*. “Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 1967, p. 18). De acordo com esse educador e filósofo, quanto mais os oprimidos tiverem a possibilidade de desvelar a realidade, mais se inserem nela criticamente e, dessa forma, podem exercer uma ação transformadora, conforme Freire (1967, p. 17):

Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Numa análise da história recente da educação no Brasil, o pensamento de Freire, Mézaros e Gramsci se confirma na luta político-ideológica de grupos políticos que buscam impor sua ideologia por meio de reformas na legislação educação. Uma luta contraditória que é protagonizada por grupos políticos de “esquerda”, com ideais “progressistas” e, por outro lado, por grupos de “direita”, com ideais “conservadores”. Embora ambos não pretendam romper com a lógica do capital, o fato é que essa disputa favorece a circulação de contraideologias e resistência de membros da sociedade civil, já que esta é o lugar da circulação de ideologias. Na atualidade, a possibilidade de perdas de direito e de autonomia de alguns setores da sociedade têm mobilizado intelectuais na luta pela garantia dos direitos conquistados. Um exemplo disso, é o caso do projeto “Escola sem partido”⁹ que sofreu ampla repercussão e resistência da comunidade escolar acarretando no recuo do Estado em aprovar este projeto de lei em 2018. Outros exemplos podem servir como alusão à circulação de contraideologias na atualidade: a educação de gênero nas escolas, reforma do ensino médio, a

⁹ Projeto que obriga o professor a manter uma postura de neutralidade no exercício de sua prática pedagógica. Disponível em: <https://www.programaescolasepartido.org>.

provação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental e Médio, a Base Nacional Comum para professores, todas essas propostas do Estado têm sofrido resistência de membros da sociedade civil.

Essa explanação reafirma a ideia desenvolvida nessa seção de que a relação entre infraestrutura e superestrutura não se dá de forma passiva e mecânica e sim, sobretudo, de forma dialética, e essa relação tem como base a contradição de classe.

2.3 Educação na sociedade capitalista: modelos produtivos

Como já foi dito, o mundo da produção está submetido à esfera do trabalho como condição básica do ser social. As transformações ocorridas no mundo produtivo alteraram substancialmente o mundo do trabalho e, por sua vez, os processos educativos.

A expansão do capitalismo, a partir da permanente revolução de seus meios de produção, carrega consigo um processo permanente de transformação das relações de produção, em outras palavras, transforma as formas de trabalho para torná-las adequadas à expansão e, portanto, às relações sociais. Em cada momento de desenvolvimento das forças produtivas, as relações de trabalho correspondentes criam e recriam o campo de batalha dos detentores dos meios de produção e vendedores de força de trabalho, com novas formas de opressão e resistência (BATISTA, 2014).

Os modelos produtivos no mundo do trabalho foram diversos no modo de produção capitalista. Assim, durante o século XX, predominou como modelo o sistema taylorista; esse modelo tinha como base a separação entre trabalho manual e intelectual. Podemos constatar isso a partir do pensamento desenvolvido por Taylor que consiste na seguinte proposta:

Estabeleço como princípio geral [...] que, em quase todas as artes mecânicas, a ciência que estuda a ação dos trabalhadores é tão vasta e complicada, que o operário, ainda mais competente, é incapaz de compreender esta ciência, sem a orientação e auxílio de colaboradores e chefes, quer por falta de instrução, quer por capacidade mental insuficiente. (TAYLOR, 2006, p. 34 *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p. 17).

Ao analisar esse pensamento, é perceptível que Taylor fala a partir da posição ideológica dos proprietários dos meios de produção. Dessa forma, ele afirma que o problema entre capital e trabalho é um problema gerencial e que a solução seria dividir equitativamente as atividades intelectuais e manuais entre os que pensam e os que executam, logo, caberia à gerência as atividades intelectuais e, ao operariado, as atividades manuais. Nessa forma de conceber o trabalho, fica subentendida a submissão, passividade do trabalhador em relação à

figura do gerente; a este, por sua vez, resta “desenvolver técnicas que desmobilizem, mascarem ou mesmo revertam a favor do capital, as tensas relações entre compradores e vendedores de força de trabalho” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 17). No entanto, essa submissão não ocorria totalmente na prática, como postulou Taylor, pois ele mesmo admitiu a criatividade dos trabalhadores nos métodos utilizados na realização do trabalho, e isso o gerente não tinha como dominar. Sendo assim, mantinha certa dependência em relação aos trabalhadores. Os princípios de administração “científica” de modelo de produção visa conciliar o operariado com a regência capitalista a fim de aumentar a produtividade do trabalho.

Como modelo produtivo, o taylorismo teve como principal característica o controle do “corpo” e do “intelecto” do trabalhador, porque entendia que o domínio do trabalho intelectual e manual pelo trabalhador consistia em uma ameaça ao capital.

Percebe-se, pois, que o controle dos corpos dos trabalhadores é apenas um corolário de todo sistema, cujo cerne é uma apropriação do conhecimento, dos saberes-fazeres que detém sobre o trabalho. E mais: é um ataque às formas sociais de reprodução desse conhecimento pelos próprios trabalhadores, visando abortá-las e com isso abater a capacidade de negociação destes com o capital, tanto no ambiente de trabalho (no consumo da força de trabalho pelo capital na produção), quanto fora dele (na compra de força de trabalho pelo capital, na esfera da circulação). (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 31).

Essa possibilidade de dependência dos donos dos meios de produção em relação aos trabalhadores era a principal questão do taylorismo, não só no processo de aquisição de mão de obra como também na reprodução da força de trabalho. Esse pensamento acarretou na ampliação das desigualdades sociais entre os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. Com o taylorismo, houve a acentuação da divisão técnica do trabalho, assim como a centralização do trabalho intelectual nas mãos dos proprietários dos meios de produção e, conseqüentemente, a limitação da atividade criativa do trabalhador sobre o processo de produção da mercadoria. Isso também era um fato que limitava a produção, do ponto de vista quantitativo.

Em contrapartida a essa limitação quantitativa do modo de produção taylorista surgiu fordismo, que tinha como característica fundamental a produção industrial em larga escala. A diferença entre os dois modelos de produção é que no fordismo o objetivo era intervir no consumo, aumentando a circulação dos produtos no mercado, criando, dessa forma, uma indústria de massa. Predomina nesse modelo de produção a otimização, tanto na produção da mercadoria como na contratação de mão de obra, isso representa produzir com o mínimo de

desperdício e oferecer salários máximos a um operário mais qualificado, ou seja, que tenha as habilidades e competências necessárias para a produção. Essa lógica está baseada na produção focada na demanda e no aumento do lucro, por isso, faz uso de duas estratégias:

Estudar as demandas do mercado e desenvolver aquilo que o consumidor médio supostamente busca; tendo feito isso, detalhar a forma mais econômica de produzir, reduzindo custos e, dentro de um critério bem particular de eficiência capitalista (pagar melhores salários, desde que se obtenha bons lucros), fornecer tais produtos à sociedade (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 39).

Nesse modo de conceber a produção, o lucro é considerado como consequência da satisfação social em relação à mercadoria, isto é, se bem estudada e corresponder aos desejos e necessidades do público, o lucro é garantido.

Quando a base da produção se muda do fito de lucro para o de “serviço” o negócio estará consagrado e o lucro será imenso. Isso é evidente. É a base de todo o negócio que queira satisfazer os noventa e cinco por cento da coletividade. É também o meio de a coletividade prover as suas necessidades (FORD, 1995, p. 123-124 *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p. 39).

Do ponto de vista da organização produtiva fordista, o controle do trabalho ocorre da seguinte forma: estudo e prescrição de como será a execução das atividades e a seleção de ferramentas voltadas para cada tarefa. Diferentemente do modelo taylorista, o sistema de controle abarca todos os postos de trabalho como uma cadeia única e interligada. Cada trabalhador é fixado em uma função, sem a possibilidade de deslocamento pela empresa. Toda a ferramenta necessária para o desenvolvimento do trabalho deve estar ao alcance das mãos do trabalhador, possibilitando que todos executem as tarefas ao mesmo tempo, e sem a necessidade de deslocamento, reduzindo dessa forma o tempo na produção. Com a implantação desse sistema, a especialização das atividades de trabalho foi elevada a um nível extremo de limitação e simplificação, reduzindo o trabalho do operário a algo semelhante à de um robô; embora esse sistema tenha favorecido uma enorme produtividade no âmbito do capital.

Ao impor ao trabalhador um alto grau limitação e simplificação no processo de produção, desconsidera-se seu desempenho, na medida em que não se admite a iniciativa do trabalhador e, com isso, abre-se precedente para a estagnação da produtividade.

Em síntese, é possível afirmar que o modelo proposto por Ford consagra, incrementa e expande os métodos de Taylor, pois ambos

definem um projeto de usurpação, pela gerência capitalista, do conhecimento do trabalho desenvolvido social e historicamente pela classe trabalhadora. A gerência,

ainda que assalariada, passou a açambarcar e reformular tais saberes-fazeres em moldes artificiais, sob critérios de eficiência exclusivamente capitalistas, a simplificá-los e, assim padronizados, impô-los aos trabalhadores (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 46).

Com a crise do fordismo, resultante das transformações ocorridas na esfera informacional, as diretrizes para o mundo do trabalho começam a ser redefinidas. Nesse momento, inicia-se um processo de reestruturação, caracterizado pela incorporação cada vez maior da ciência e da tecnologia à produção, pela flexibilidade, pela descentralização, pela necessidade de um giro muito rápido dos produtos e por uma produção voltada para o atendimento individualizado.

Nesse contexto o toyotismo é definido como alternativa de modelo produtivo. Esse modelo, comandado pelo mundo financeiro, visava recuperar o ciclo reprodutivo do sistema de capital e, ao mesmo tempo, recuperar a hegemonia do capital ameaçada pelas lutas operárias.

Em seus traços básicos, o toyotismo estabelece uma produção mais diretamente vinculada à demanda, diferenciando-se com frequência da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo. É um sistema que se estrutura no trabalho em equipe, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo, baseando-se num processo flexivo onde o trabalhador opera simultaneamente várias máquinas (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64).

Nessa perspectiva produtiva, o que determina a produção é a demanda, mas isso não significou a supressão da fabricação em larga escala, esta continuou a existir, contudo os processos produtivos passaram a ser executados em conformidade com a demanda efetiva. Quanto aos trabalhadores, estes passaram a operar várias máquinas ao mesmo tempo, com isso reduzindo o número de efetivo para a realização das atividades. O trabalhador passou a exercer várias funções ao mesmo tempo e novas tarefas e atividades foram-lhe atribuídas, como: diagnóstico, reparo, manutenção dos equipamentos, programação, controle de qualidade etc. Com base nesses procedimentos surge o conceito de “polivalência”, que consiste numa proposta de trabalho baseada na “desespecialização” e descentralização na realização das atividades. Nesse sentido, de acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 69), a “desespecialização” trazida pelo toyotismo foi uma diversificação de atividades já previamente racionalizadas, com o intuito de novamente atacar o controle que os trabalhadores mais qualificados ainda detinham”, ou seja, o objetivo consistia em diminuir os poderes do trabalhador sobre a produção, assim como de aumentar a intensidade do trabalho. Nessa forma de concepção de produção, tanto o posto de trabalho como o tempo de ciclo das

atividades variam de acordo com a demanda geral, ou seja, de acordo com o fluxo da cadeia produtiva.

O sistema toyotista de produção se instalou na década de 1970 e se consolidou nas últimas décadas do século XX no contexto da crise do capitalismo; esse sistema possibilitou a redução do número de trabalhadores nas organizações onde é aplicado. Esse modelo também alterou o desenho espacial de trabalho, de organização técnica e de controle do trabalho. Nessa nova configuração, “não há mais as divisórias. Não há o restaurante do “peão” e o da gerência. É uma fábrica que seduz com o “encantamento” de um espaço de trabalho mais participativo, “envolvente” e menos despótico, ainda que apenas na *aparência*” (LIMA, 2004 *apud* ANTUNES; PINTO, 2017, p. 73-74). Em relação ao trabalho intelectual, no toyotismo, o elemento subjetivo é apropriado pelo capital, por meio de formas de controle invisíveis pelo trabalho, na medida em que se cria a ilusão de uma participação do trabalhador nas sugestões de melhorias no processo de produção que, quando são acatadas pela empresa, geram um aumento nas tarefas e intensificam o trabalho por parte do trabalhador. Dessa forma, segundo Souza (2012, p. 149), “são produzidas formas de controle que procuram demonstrar uma dimensão mais “humanizada” do capital na sociedade”. É uma alienação que é mais interiorizada e ainda mais complexificada.

Esses foram os sistemas de organização propostos pelo capital que predominaram no período do século XX, que marcaram a era da sociedade e do automóvel, afetando diretamente o projeto de educação para a sociedade.

2.4. Educação na crise do capital

Como o sistema educacional respondeu a esses modelos produtivos propostos pelo capital que pretendia recuperar sua capacidade produtiva? O modelo fordista foi contemporâneo ao advento do processo de industrialização no Brasil, em 1920, que culminou num processo de crescimento da classe média, resultando na migração de famílias do campo para a cidade. Foi nesse contexto que nasceu a escola moderna, impulsionada pela alteração da fisionomia do mundo do trabalho, a partir da Revolução Industrial. Com a alteração das relações de trabalho, os princípios definidos pelo modelo fabril foram incorporados ao sistema escolar por meio de uma educação voltada para o treinamento para o trabalho fabril. A educação vigente no período da ditadura militar (1964-1985), articulou-se à pedagogia tecnicista com foco no “comportamento humano, no sentido de treinar o aluno, desenvolvendo habilidades técnicas necessárias ao mercado de trabalho, o que enfatiza a

tecnologia educacional utilizada para o processo formativo” (IOP, 2011, p. 2). Essa pedagogia fundou-se na ideia de que o modelo empresarial favorece o aumento da produtividade humana para o trabalho, e amparou-se na proposta taylorista de especialização das funções, conforme explica Aranha (1996, p. 213):

A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exige, portanto o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade.

De acordo com essa concepção pedagógica, a escola “deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo de sua aposentadoria” (TONET, 2012, p. 13). Essa configuração se refletiu na escola na forma de organização de conteúdos em disciplinas com extensa grade curricular; na organização espacial da sala (cadeiras enfileiradas) semelhante a uma organização fabril. A imobilidade e a distribuição em fileiras refletem a ideia de submissão e hierarquia do aluno em relação ao professor que se confunde com a imagem do operário e do chefe do setor industrial, respectivamente. Quanto à organização do conhecimento, esse modelo de pedagogia, de acordo com Antunes e Pinto (2017, p. 79),

promove o desmembramento entre conceito, teoria e reflexão (o trabalho intelectual), de um lado, e prática, aplicação e experimentação (trabalho manual) de outro. Uma escola que, além disso, enaltece muito mais a prática, a aplicação e a experimentação em detrimento do conceito, da teoria e da reflexão.

Nesse sentido, constatamos que o modelo taylorista-fordista trazia uma proposta de educação puramente formal, fragmentada e hierarquizada que se fundamentava na secular divisão social entre trabalho intelectual e trabalho manual, elaborada pela gerência capitalista que se autodeterminava “científica”.

Já o modelo toyotista fundamentava-se na educação flexível, este surgiu em contraponto aos métodos utilizados no taylorismo, ao contestar a forma de qualificação oferecida pelas instituições de ensino, que era de cunho profissionalizante. Para os idealizadores do toyotismo, esse tipo de formação não contemplava a flexibilização tanto dos tempos como espaços de produção de saberes-fazer.

Sendo assim, a aprendizagem flexível surgiu na contramão da proposta de profissionalização, estabelecendo a formação de profissionais flexíveis que fossem capazes de acompanhar as mudanças tecnológicas decorrentes do desenvolvimento da produção

científico-tecnológica contemporânea. Essa aprendizagem tinha como fundamento as Pedagogias das Competências e do Aprender a Aprender que implicam em uma formação geral conquistada por meio da escolarização ampliada. Essa formação possibilitava ao profissional a aquisição de habilidades intelectivas de selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, de conhecimentos de sistemas de informática, assim como o domínio destes e de línguas estrangeiras. A criatividade e a fácil adaptação às mudanças constantes de tarefas, de objetivos e de tecnologias, passaram a ser demandadas aos trabalhadores. Valorizava-se então a capacidade de “aprender a aprender”, o que significa que:

A educação não foi vista com o objetivo de atender a formação do sujeito para atuar criticamente na sociedade, nem para ser mero reprodutor, como propunha a pedagogia tradicional, mas sim uma formação renovada com um viés voltado para a humanização do indivíduo (IWASSE; OLIVEIRA; MACHADO, 2017, p. 11490).

Essa perspectiva de educação tem como foco o desenvolvimento de competências individuais e propõe um redimensionamento no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que os papéis dos atores envolvidos no processo são flexibilizados. O aluno passa de aprendiz a protagonista do processo, ou seja, ele também passa a ser responsável pelo seu próprio aprendizado. O professor deixa de ser aquele que transmite o conhecimento e passa a ser o facilitador/mediador do processo de aprendizagem. Em contraponto a esse discurso, Duarte (2001, p. 58) discorda da ideia de que as aprendizagens as quais o indivíduo realiza sozinho são mais desejáveis do que as ensinadas pela transmissão do professor, conforme ele afirma: “Não concordamos que o professor, ao ensinar, ao transmitir conhecimento, esteja cerceando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos”. Para esse autor, o lema “aprender a aprender” serviu de emblema para os ideais pedagógicos escolanovistas, embora os defensores não fizessem menções explícitas, e implicou, necessariamente na “adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea” (DUARTE, 2001, p. 66). Nesse modo de conceber a educação, o aluno deve aprender a buscar, por si mesmo, entre as ofertas do mercado do conhecimento, as informações e os saberes necessários à adaptação a um determinado tipo de atividade.

A partir de uma análise histórica, constatamos que esse modelo provocou uma crise no modelo secular de educação, que se refletiu em um conflito entre o velho e o novo modelo de educação ao estabelecer novas relações de produção no complexo educativo. Com isso,

à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua

adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade (DUARTE, 2001, p. 29).

Na organização flexível do toyotismo, o ensino deve ser baseado na multifuncionalidade, daí que os currículos devem se constituir mais flexíveis e polivalentes.

É no contexto dos princípios do modelo taylorista-fordista que surge a teoria do capital humano, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. Na perspectiva dessa teoria, os trabalhadores devem ter as habilidades e competências necessárias à produção para poderem ser contratados pelos empregadores. Essa exigência impulsiona o “investimento” em cursos para formar mão de obra destinada ao mercado, tudo promovido pelo sistema escolar em articulação com as demandas do capital. Aí também reside a histórica dificuldade e dilema da burguesia diante da educação dos trabalhadores, ao se dar conta de que o baixo nível de escolaridade das camadas populares se constitui em obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital (NEVES, 1994), uma vez que já não atende às necessidades de um sistema produtivo que incorpora crescentemente a nova base tecnológica. Com base nessa questão, os donos do capital criaram um discurso mistificador de “defesa” da escola básica, sobretudo a partir da década de 1990, defendendo o ajustamento da educação aos interesses da atualidade, ou seja, do capital. É nesse período que os critérios empresariais de “eficiência”, de “qualidade total”, de competitividade são implantados na educação básica a fim de que seja estruturada e avaliada a partir desses parâmetros, conforme afirma Frigotto (2000, p. 153):

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível, e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre mais da própria vulnerabilidade que do novo padrão produtivo, altamente integrado.

Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que as novas tecnologias causam a redução da necessidade quantitativa do trabalho vivo¹⁰, aumenta a necessidade qualitativa na formação do trabalhador. Esse fato gera uma dependência do capital em relação aos trabalhadores, que devem ter capacidade de abstração e de trabalho em equipe. Isso ocorre porque o novo padrão tecnológico, baseado na informática, se constitui com modelos de representação do real e não com o real, ou seja, pelo fato de o sistema ser virtual, e o trabalhador não ter total controle do

¹⁰ Segundo Marx, o trabalho vivo consiste em uma atividade de apropriação dos objetos exteriores para a satisfação das necessidades do homem, e esse é um traço inerente a atividade humana.

processo, ele fica à mercê dos imprevistos que venham a ocorrer e que possam comprometer todo o processo; daí que as habilidades que ele tem devem ser capazes de resolver esses imprevistos para não prejudicar a produção. Por essa razão, o capital é “forçado a demandar trabalhadores com nível de capacitação teórica mais elevado, que implica mais tempo de escolaridade e melhor qualidade” (FRIGOTTO, 2000, p. 154).

Ainda sobre essa questão, Frigotto (2000) evidencia que o capital busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” da sua formação; a subordinação ocorre por meio da exclusão social, já que a falta de formação qualificada empurra muitos trabalhadores para o desemprego. Na educação, a subordinação ocorre mediante a delimitação de conteúdos e da gestão do processo educativo, ao estabelecer que os conteúdos escolares devam contemplar os fundamentos de uma educação polivalente.

A contradição que dificulta a consolidação desse projeto está no campo político, pois da mesma forma que o capital necessita de mão de obra qualificada, o que exige uma educação cada vez mais qualificada, a tese de Estado mínimo se consolida como alternativa para a reprodução do capital. Como essa tese defende o mínimo de investimento do Estado no fundo público, essa ideia se torna incompatível com a proposta formação abstrata e polivalente que exige tempo e elevado investimento por parte do Estado. Essa contradição põe limite aos próprios interesses da burguesia, logo,

o que queremos realçar é que a defesa da educação básica para uma formação abstrata e polivalente pelos homens de negócio – condição para uma estratégia de qualidade total, flexibilização e trabalho integrado em equipe – é uma demanda efetiva imposta pela nova base tecnológico-material do processo de produção. Esta perspectiva sinaliza o horizonte e os limites de classe, os dilemas e conflitos em face da educação e formação humana que, historicamente, a burguesia enfrenta. (FRIGOTTO, 2000, p. 170).

Ao refletir acerca dessas questões, Frigotto (2000) defende como possibilidade para superar essa contradição que o controle hegemônico do progresso técnico, do conhecimento e da qualificação seja ocupado pela esfera pública a fim de potencializar a satisfação das necessidades humanas. Isso significa maior participação do Estado nos investimentos para a educação básica, em outras palavras, o modelo de formação humana concebido pelo capital contemporâneo é incompatível com o modelo de Estado que se apresenta na esfera política.

Sendo assim, na sociedade do modo de produção capitalista, a educação é regida pelo antagonismo entre o capital e o trabalho. Nesse sistema, quem dita as diretrizes que orientam a educação são os donos dos meios de produção, ou seja, os capitalistas. Dessa forma, é fácil entender o processo de mercantilização da educação nesse tipo de sociedade, quando ela deixa

de ser um bem de uso e passa a ser um bem de troca, ou seja, ela deixa de ser um bem que existe para atender às necessidades humanas e passa a ser um bem que existe para atender a um sistema, a um modo de produção. Isso ocorre quando o capital garante a sua reprodução por meio de uma base jurídica, garantindo aos sujeitos o direito à educação a todos os sujeitos sociais, independente de classe, mas, na prática, essa educação se reproduz de forma desigual, já que o tipo de educação que esses sujeitos têm acesso é autoritário e classista. Classista porque os filhos da classe oprimida têm acesso a um tipo de educação e os filhos da classe opressora têm acesso a outro tipo de educação, embora a legislação seja a mesma para ambos. Autoritária porque nem os pobres, nem os ricos são consultados sobre como a educação a que eles têm acesso deveria ser, ela já chega pronta na escola, no livro, nos programas etc., por conseguinte, a participação dos professores, diretores, gestores nas decisões político-pedagógicas é praticamente neutralizada pelo Estado. Essas decisões ficam a cargo dos donos do capital, juntamente com intelectuais legitimados para serem seus porta-vozes pedagógicos. É essa educação autoritária e classista que no modo de produção capitalista se apresenta “como uma prática humanamente legítima exercida em nome de leis legítimas e para o bem de todos” (BRANDÃO, 1989, p. 44).

Com base nessa explicação, cabe destacar como elemento central o fato de que o planejamento educacional funciona em razão dos modelos de economia adotados pelo capital que nada mais fazem do que ajustar a formação humana oferecida pela escola aos ciclos e às crises geradas pela economia capitalista. Nessa questão, torna-se fundamental assumir uma posição dialética na compreensão dos elementos que compõem a prática educacional.

Ao reafirmar mais uma vez a relação dialética entre a infraestrutura e a superestrutura, verificamos como a revolução tecnológica alterou substancialmente a produção e a reprodução das condições materiais da existência social quando passou a exigir a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo. Esse fenômeno impactou diretamente o campo educacional, de modo que o Estado adotou como estratégia a adoção da pedagogia do “aprender a aprender” e das competências para a formação desse “novo” trabalhador. Observamos como essa pedagogia provocou alterações na legislação educacional brasileira, quais sejam: a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) na década de 1990, a Reforma do Ensino Médio em 2017 e, mais recentemente, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Estes são documentos que atualmente orientam a política educacional no Brasil. Ainda nesse caminho, nos interessa analisar como essa alteração no modelo produtivo impactou a formação e o trabalho docente, tendo em vista que,

como já foi anunciado, o trabalho do professor sofre uma simplificação acentuada a partir de um prejuízo significativo na autonomia de sua atividade educativa, isto é, ele perde a centralidade no processo transmissão de conhecimento. Como veremos na próxima sessão, a simplificação e a perda de centralidade são dois aspectos que afetam diretamente a formação técnica do professor, haja vista que também estabelece para ele uma formação intelectual simplificada.

Como a classe dominante precisa exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, compreendemos que essa é uma estratégia do Estado burguês, na condição de gerente dos interesses da classe dominante, de promover a descaracterização da atividade docente a fim de garantir a reprodução do capital conforme o modelo vigente, se entendermos que o fundamento do trabalho docente consiste na atividade intelectual e na transmissão do conhecimento.

Com o objetivo de aprofundar essa discussão, veremos na próxima Seção de que forma o Estado burguês trabalhou para construir sentidos sobre o professor e trabalho docente, usando como estratégia a instituição do livro didático e do manual didático do professor na atividade docente.

3 EDUCAÇÃO FORMAL, PROFESSOR E MANUAL DIDÁTICO: MODO DE HISTORIZAÇÃO DOS SENTIDOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE

Talvez a maior descontinuidade entre o velho mestre-escola e o novo professor primário ou a nova professora que emerge no final do século XIX seja, exatamente, a consciência de uma necessidade – a da conquista de uma identidade profissional.

(Heloisa Villela, 2010)

Nesta seção abordaremos a história da escolarização em diferentes momentos históricos, sempre com foco no discurso sobre a imagem do professor e o trabalho docente. Nosso objetivo é compreender como os diferentes modos de produção solicitaram diferentes modelos de escolarização e de professores. Sendo assim, nossa atenção está concentrada no processo de construção da identidade docente nos diferentes períodos e como e por que o livro didático alterou substancialmente essa identidade.

3.1 Educação, aprendizagem, escola e escolarização

A educação como forma de reprodução é inerente ao ser social, conforme foi explicado nas linhas anteriores. Embora no discurso comum muitas vezes a educação apareça associada à instituição escolar, é preciso entender sua origem e suas implicações na formação humana. O processo de aprendizagem não é um fenômeno exclusivo da escola, ele acontece desde o momento em que se concebe a vida humana, visto que o fato de o ser social se constituir como um ser de relações, a princípio com a natureza e, a posteriori, com outros homens, lhe garante desde já a capacidade de aprender e de ensinar. Dessa forma, a educação, em seu sentido amplo, vai de encontro à ideia de que a escola é o único lugar onde ocorre a aprendizagem, logo, ela exerce várias funções a depender do contexto social no qual esteja inserido. Em síntese, segundo Brandão (1989, p. 5), “a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz, para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros”.

É importante salientar que mesmo em sociedades onde não existem escolas, existem formas de transferência do saber de uma geração a outra. Isso ocorre porque o homem, ao transformar a natureza a partir do trabalho consciente para obter objetos, torna esse conhecimento de domínio social e não mais individual, ou seja, objetiva uma ideia. Partindo desse princípio, cada povo encontra suas formas de socializar esse conhecimento com base em sua organização social e cultural, conforme explica Brandão (1989, p. 6):

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar e aprender.

Nas comunidades tribais, por exemplo, a forma de ensino-aprendizagem não acontecia por meio de processos formais de ensino, e sim processos sociais de aprendizagem, o que significava que a aprendizagem ocorria por meio de trocas de experiências e da convivência entre os membros da comunidade. Nessas comunidades, prevalecia a ideia de que qualquer tipo de grupo humano era capaz de criar e desenvolver situações, recursos e métodos de socialização do conhecimento dependendo de cada sociedade, sendo assim, a educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar e aprender.

No entanto, como já foi dito, esse tipo de educação funcionou bem nas sociedades de organização comunitária onde não existia uma rigorosa divisão social do trabalho, assim como não havia centralização de poder nas mãos de um grupo. Quando isso passou a existir, ou seja, um grupo passou a assumir o controle político das práticas sociais em uma sociedade, surge a educação institucionalizada.

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 1989, p. 11).

É desse grupo de executores especializados que emerge o professor, que aos poucos assume a tarefa de controlar e recodificar domínios, sistemas, modos e usos do saber e das situações coletivas de distribuição do saber. Esse corpo profissional de especialistas representa a divisão e legitimação do conhecimento comunitário, uma vez que a ele são destinados tipos e graus do saber da cultura e o domínio de algumas formas e recursos de

difusão desse saber. Esse modelo de educação, que tem como base a divisão social do saber e a centralização do poder nas mãos de uma classe, representa a contradição de classes. Segundo Brandão (1989), nosso sistema de ensino formal como conhecemos hoje teve origem na Grécia, passando por Roma, sobrevivendo a séculos de história.

A educação na Grécia e em Roma tinha como característica fundamental a educação para o ofício e para a educação integral, a primeira forma está para o trabalho manual e a segunda para trabalho intelectual. No primeiro caso, a educação servia como ferramenta na qual estavam contidas as normas de trabalho que eram reproduzidas como um saber que ensina para que se faça e, no exemplo da Grécia, esse tipo de educação era destinado aos trabalhadores manuais e aos escravos, era chamada de *tecne*. No segundo caso, a educação servia para a formação do “homem educado”, e esse homem era considerado um homem livre e nobre porque tinha acesso a uma educação que visava o seu pleno desenvolvimento e sua plena participação na vida da cidade, era chamada de teoria. Segundo Brandão (1981, p. 39), “entre os gregos sempre se conservou a ideia de que todo o saber que se transfere pela educação circula através de trocas interpessoais, de relações física e simbolicamente afetivas entre as pessoas”¹¹. A democratização da cultura e da participação na vida pública na Grécia colocaram a necessidade da democratização do saber, forçando o surgimento da escola aberta. Com a invenção da escola de primeiras letras, surgem em Atenas escolas de bairro chamadas de “lojas de ensinar”, conforme descrição:

Ali um humilde mestre-escola, “reduzido pela miséria a ensinar”, leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral para nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção a lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de “adulto educado” (BRANDÃO, 1981, p. 40).

Isso só ocorre efetivamente por volta do ano 600 A. C. quando a escola primária surge em Atenas destinada à educação de meninos nobres. Essa diferença de saber de classe dos educandos produziu diferentes tipos de educadores, dentre eles, destacaram-se os mestres-escola e artesãos professores, assim como os escravos pedagogos e educadores nobres, ou de nobres. “De um lado, a prática de instruir para o trabalho; de outro, a de educar para a vida e o poder que determinava a vida social” (BRANDÃO, 1989, p. 42).

¹¹Nesse contexto destaca-se como sistema de ensino a *paideia*, palavra empregada com o sentido de formação harmônica do homem para a vida na *polis*. A base filosófica da *paideia* era o desenvolvimento de todo o corpo e toda a consciência. Esse ensino começava de fato após os sete anos, antes disso a criança era educada pela família e pelos escravos domésticos. Os escravos e os trabalhadores manuais eram excluídos desse saber da *paideia*, essa educação era restrita aos homens livres e aos senhores.

Aqui vale ressaltar a importância do escravo pedagogo que era quase sempre cativo estrangeiro e era responsável pela condução das crianças para a escola de primeiras letras.

Eram afinal seus educadores, muito mais do que os mestres-escola. Eles conviviam com a criança e o adolescente e, mais do que os pais, faziam a educação dos preceitos e das crenças da cultura da *polis*. O pedagogo era o educador por cujas mãos a criança grega atravessava os anos a caminho da escola, por caminhos da vida (BRANDÃO 1989, p. 43).

Essa diferença entre pedagogo e mestre-escola ressoa até hoje nos sentidos sobre o que é ser professor. De um lado o mestre-escola aparece associado à função de ensinar um saber específico, um saber técnico. Por outro lado, o pedagogo aparece associado à função de educar, de prover a formação integral da criança com base em saber amplo. Disso resulta uma discussão acerca do papel do professor na sociedade capitalista entre educar e ensinar que nos conduz a compreender a natureza da atividade docente, tendo em vista que noção de pedagogo carrega em sua origem esse sentido de cuidar em detrimento de ensinar. Nesse sentido, destacamos como fator fundamental nesse estudo compreendermos os efeitos dessa identificação na constituição dos sentidos sobre professor na contemporaneidade.

Assim como na Grécia, a educação em Roma se desenvolveu inicialmente de forma comunitária com os primeiros camponeses latinos. As crianças aprendiam em casa com os mais velhos, e tudo que se ensinava era sobre aprender e conservar os valores culturais da comunidade; era uma educação comunitária que tinha como propósito o desenvolvimento da consciência moral. Mesmo com o enriquecimento dos camponeses e a mobilidade de classes sociais, Roma conservou a educação de crianças e jovens no ambiente familiar. Primeiro a criança aprendia tudo sobre seus antepassados e depois sobre os valores culturais da sua comunidade. No entanto, quando na sociedade começam a surgir grupos sociais diferentes, é adotado um modelo de educação para cada tipo de público, nesse caso homens livres e escravos, senhores e servos. Com isso,

aos poucos aparece a oposição entre o ensino de *educar*, dos pais, dos mestres-pedagogos que convivem com os educandos e os acompanham, prolongando com eles o saber que forma a consciência e que é a *sabedoria*; e o ensino de *instruir*, do mestre-escola que monta no mercado a *loja de ensino* e vende o saber de ler-e-contar como uma mercadoria (BRANDÃO, 1981, p. 51, grifos do autor).

Por muito tempo o estado Romano não assumiu a tarefa de educar, deixando-a a cargo da família, a princípio, e depois a cargo da iniciativa privada. Segundo o autor, só após o advento do Cristianismo é que surge e se espalha pelo Império a escola pública. Assim, a escola romana se ergue sob duas vertentes, uma de formação para o trabalho, destinada aos

filhos dos escravos, dos servos e dos filhos dos artesãos, e a outra de formação para o saber filosófico, destinado ao futuro senhor.

Interessa-nos, nessa breve explanação, entender como o modo de produção escravista concebeu o “professor” e como esse modelo contribuiu para a produção e reprodução humanas das condições materiais da existência social. Na sociedade escravista, as relações de produção eram relações de domínio e de sujeição, isto é, os senhores dominavam todos os meios de produção e o escravo era considerado um instrumento, um objeto, uma ferramenta, dessa forma, não possuía nenhum direito. O Estado romano existia para garantir os interesses dos senhores. Com uma economia essencialmente agrária, a sociedade escravista se reproduzia por meio do financiamento do trabalho escravo no campo. Para isso, era necessário formar mão de obra para o trabalho manual e mão de obra para o trabalho intelectual. Nessa divisão classista de educação, o mestre-escola, artesão professor, concebidos como alguém legitimado pelo Estado para a instrução dos jovens, desde o princípio foram provenientes de uma classe econômica inferior, ou seja, não tinham prestígio social. Portanto, a profissão docente nasce num contexto de baixa qualificação técnica, na medida em que seu trabalho restringia-se à instrução manual, e com um estatuto socioeconômico muito baixo.

Para Nóvoa (1987, p. 418), esse acontecimento “irá ser um antepassado indesejável para sucessivas gerações de professores do ensino primário que, a cada instante, procurarão exorcizar este fantasma, ligado à gênese da sua profissão”. Esse autor destaca duas referências sobre o mestre-escola que são pertinentes para nossa reflexão. A primeira diz respeito ao fato de ser uma profissão bastante desvalorizada do ponto de vista social, isso porque o mestre-escola foi uma categoria com ascendência de escravo, como também porque era considerado um homem de serviços. A segunda porque o ensino não era a ocupação principal dos mestre-escola, o que significou um entrave para o processo de profissionalização da atividade.

Durante a Idade Média, por volta do século XVI, surgem as primeiras instituições fechadas destinadas ao recolhimento e instrução da juventude. Com o advento dessas instituições, a criança deixou de aprender com os adultos, ou seja, deixou de ter uma educação de caráter prioritariamente familiar e comunitária, e passou a ter acesso a uma educação de caráter ordenador e regulamentado. Nesse período também, a educação não aconteceu de forma homogênea, o que cada aluno deveria aprender era definido de acordo com sua posição na pirâmide social. Assim, as meninas eram enviadas aos mosteiros para aprenderem a cuidar dos anciãos e desvalidos, e os meninos dos 10 aos 14 anos, com boa forma e força, eram ensinadas atividades para a fortificação, a conquista e o ataque. De acordo com Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 11), “o adestramento para os ofícios, a moralização e fabricação de

súditos virtuosos são os pilares sobre os quais se assenta a política de recolhimento dos pobres”.

Já o ensino para os filhos da nobreza era baseado no estudo de matérias literárias, no ensino do latim e no trabalho artístico. Nesse modelo de educação, a Igreja assumiu um papel dominante e determinante na formação de ideias e comportamentos. As instituições de educação medievais tinham como base a formação voltada para os ensinamentos religiosos, na medida em que os jovens “adquiriam os conhecimentos necessários para o exercício de clérigo: cerimonial litúrgico, textos sagrados, salmos e cânticos religiosos, comentários da Escritura, e elementos de direito eclesiástico” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 16). Esse tipo de educação ainda possuía alguma ligação com formas de vida diferentes e relativamente autônomas, no entanto, com o aparecimento dos colégios jesuítas ocorre uma transformação nos modos de educação oferecida pela classe dominante.

Quando a nobreza se vê ameaçada pelos ideais dos reformadores eclesiásticos, transfere seus filhos para colégios nobres dirigidos pela Companhia de Jesus; esses colégios inauguram uma nova forma de socialização que rompe a relação existente entre aprendizagem e formação. Nessa nova perspectiva de educação, há um rompimento com as práticas tradicionais de formação da nobreza e com a aprendizagem dos ofícios das classes populares.

O colégio jesuítico ergue-se em oposição a universidades medievais que eram corporações vinculadas à comunidade e que tinham alto poder de decisão e intervenção nas questões públicas. Nessas corporações não existiam práticas disciplinares, não existiam diretrizes para orientação do que ensinar, não existiam exames para admissão. Já nos colégios de jesuítas, os alunos tanto passaram a ser tratados como colegiais, pois a educação acontecia desvinculada da comunidade e de forma individualizada, assim como perderam o direito de exercer controle sobre a instituição. A partir de então são estabelecidas as bases para a educação tal qual conhecemos hoje: a educação tutelar e infantilizada.

O colégio converte-se num lugar no qual se ensina e se aprende um amontoado de banalidades desconectadas da prática, do mesmo modo que, mais tarde, a escola e o trabalho escolar precedem e substituem o trabalho produtivo. Esta fissura com a vida real favorecerá todo tipo de formalismos que se colocam em relevo não somente na importância que os jesuítas conferem à aprendizagem e à manipulação das línguas – principalmente o latim –, senão também na repetição de exercícios de urbanidade e boas maneiras (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 17).

O alunos/colegiados, no modelo jesuítico de educação, se veem excluídos do saber e dos meios e instrumentos necessários para acessar esse saber. O saber passa a ser domínio do professor, pois é concebível que só ele realiza a interpretação correta dos autores, adequa

conhecimentos e capacidade e é capaz de decidir quem é bom aluno. Dessa forma, a educação dos jesuítas se constituiu como um processo de aculturação dos saberes acumulados nas comunidades, a partir do estabelecimento de um saber dominante em detrimento dos saberes comunitários, e essa relação se manifesta numa relação desigual marcada pelo poder entre professor-aluno. Essa ruptura com o modelo medieval de educação é bem delineada por Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 18):

Os artesãos socializavam-se na mesma comunidade de pertencimento, formavam grêmios, irmandades ou corporações dotadas de determinados privilégios e usavam seus direitos para intervir na coisa pública do mesmo modo que as universidades medievais. A aprendizagem implicava neste caso um sistema de transmissão de saber que se fazia de forma hierarquizada na oficina, a qual, além de ser lugar de trabalho, era lugar de educação, instrução e habitat; nela coexistiam transmissão de saberes e trabalho produtivo. Na oficina, mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas, porque possuíam um saber que era além de um saber-fazer, uma mestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação num trabalho em cooperação. Os aprendizes viviam misturados com os adultos, interviam em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles à taberna e ao cabaré, tinham seu lugar em festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não deixava de ter dificuldades nem carecia de dureza e penalidades.

De acordo com esses autores, a chegada das escolas e colégio dos jesuítas dá início à educação do menino popular, com a expropriação do aluno de seu meio, da sua classe e da sua cultura, transformando-o numa mercadoria da escola e, dessa forma, começa a se estabelecer os princípios da educação burguesa.

A educação jesuítica durou até 1759, ano da 1ª Reforma Pombalina, quando são estabelecidos os fundamentos do ensino oficial no Brasil. Nessa reforma, Pombal cria o sistema de aulas régias e com isso elimina toda forma de educação estritamente doméstica, ou seja, a educação passa a ser responsabilidade total do Estado. A reforma pombalina ocorreu para atender ao modelo de Despotismo Esclarecido em Portugal com tarefa de modernizar o país, conforme explica Mendonça (2005, p. 31):

A reforma de 1759 se constituiu em uma consequência direta a expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses e visava à substituição do sistema escolar jesuítico, de proporções bastante significativas para a época, por um sistema de aulas e de professores régios, controlados pelo Estado. Não se instituiu propriamente um sistema escolar alternativo, mas fundamentalmente, um quadro de professores avalizados pelo Estado, já que cada professor, selecionado e pago pelo Estado, deveria prover a sua própria classe (aula ou escola), sendo em alguns casos subsidiado para isso, através de uma verba adicional para o aluguel do espaço por ele utilizado.

Nesse novo sistema de ensino, o modelo de aulas avulsas deu origem ao currículo fragmentado em lugar de um currículo de matérias integradas. A seleção dos professores era feita considerando suas capacidades técnicas, assim como sua experiência, pois boa parte desses professores eram professores que se ocupavam de um ensino público não oficial no Reino. Logo, foram estes mestres que proveram a demanda de professores na reforma pombalina. O Estado exercia seu controle sobre os mestres através dos comissários e Diretor geral que eram responsáveis pela seleção e acompanhamento do professor. Nessa época também surgem os compêndios, materiais didáticos tanto para o professor como para o estudante. É nesse período que se inicia o processo de profissionalização docente e com ele a institucionalização de materiais didáticos que irão se juntar ao trabalho do professor.

3.2 De mestre-escola a profissional de educação: constituição da profissionalização docente

Nesse estudo abordaremos a história da profissionalização docente, ou seja, como nasceu, se organizou e se desenvolveu um dos mais importantes grupos profissionais das sociedades contemporâneas: os professores.

Essa história tem início coma alteração do caráter da atividade docente instituído na Grécia e Roma, isto é, no afastamento da atividade docente das funções familiares e comunitárias. Nesse processo, Nóvoa (1987, p. 416) destaca quatro etapas de evolução da profissionalização docente, conforme descreve:

- 1) Exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente;
- 2) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente;
- 3) criação de instituições específicas para a formação de professores;
- 4) constituição de associações profissionais de professores.

Para desenvolver e compreender essa progressão retomaremos o modelo de educação propagado na Grécia e em Roma, especificamente no que diz respeito à função do pedagogo e dos mestres-escola. Os pedagogos tinham uma caracterização sociológica definida, eram escravos cativos que se encarregavam de cuidar e educar os filhos da nobreza. Sua função estava mais atrelada à transmissão de costumes e valores familiares e comunitários. Por outro lado, os mestres-escola não tinham uma caracterização sociológica específica, geralmente exerciam um ofício principal e o ensino ficava relegado a segundo plano. Estes eram artesãos, pessoas impossibilitadas de exercer trabalhos físicos pesados, homens ligados à vida religiosa, enfim, uma heterogeneidade significativa de indivíduos sem formação teórica condizente com

a função. Esse fato, aliado ao baixo estatuto econômico, foi indubitavelmente uma marca negativa na constituição da profissão docente, uma vez que contribuiu para a construção de uma imagem de desprestígio social da atividade docente.

Durante o período medieval, quando a educação passa a ser de responsabilidade da Igreja, o ato de educar perde seu caráter familiar e comunitário, passando a ser ordenado e regulamentado pela Igreja. As escolas passam a ser gerenciadas pelas instituições religiosas católicas e os monges cristãos assumem o controle pela manutenção e produção dos textos escritos. Com o feudalismo, as contradições e os interesses de classe se acentuam e a necessidade de consolidação dos ideais católicos impõe uma educação religiosa como forma de dominação de uma classe sobre a outra. Para isso, os professores passaram a ser escolhidos dentre os clérigos de ordens menores e estes lecionavam as chamadas sete artes liberais: gramática, retórica, lógica, aritmética, geografia, astronomia e música, que mais tarde constituíram o currículo de muitas universidades. Identificamos no feudalismo, a primeira forma de intervenção no trabalho do professor, à medida que a Igreja institui um currículo para ensinar, e esse fato deve ser compreendido numa perspectiva dialética entre o modo de produção feudal e a ideologia católica da Igreja. Como no feudalismo a base de produção de riqueza era latifundiária e a Igreja a maior dona de terras, para manter sua soberania era preciso disseminar a ideologia católica por toda a sociedade. Durante todo o período medieval, a ideologia religiosa cristã dominou as relações de produção por meio do discurso religioso e serviu de base para a manutenção da estrutura político-jurídica da Igreja que se impôs como representante da ideologia dominante desse período. Esse novo modelo produtivo, articulado com a ideologia religiosa, impôs, necessariamente, um novo modelo de professor e, conseqüentemente, de ensino. Os professores eram escolhidos entre os membros da Igreja e o material utilizado para ensinar foram as escrituras sagradas e as obras clássicas da Antiguidade. É importante compreender que nessa forma de organização social a pouca mobilidade social, com classes sociais bem definidas, nesse caso, a nobreza, o clero e os servos, determinou uma forma de educação elitizada que era destinada aos filhos da nobreza, por um grupo de professores provenientes da nobreza com a função de difundir ideologia religiosa católica e fortalecer a Igreja como instituição dominante. Durante toda a era medieval, se instituiu uma imagem do professor-sacerdote por ser uma função assumida basicamente por religiosos, o que também estabeleceu sentidos de dom e vocação para a atividade docente. Esse fato também dificultou o processo de valorização profissional do professor, haja vista que o sacerdócio para as religiões é considerado uma função sagrada, como se a pessoa fosse escolhida por Deus para exercer tal função e, por isso, não precisa ser

remunerada. Esse pensamento está fundado na ideia de que se é um dom que recebemos de Deus, devemos doá-lo ao nosso próximo sem nada cobrar. Esse discurso retardou a possibilidade de a atividade docente ser reconhecida como uma profissão que exige do profissional um conhecimento técnico.

No século XVI, quando as reformas protestantes surgem como possibilidade, em razão da expansão do Mercantilismo, como alternativa de novo modelo de produção, ameaçando o poder hegemônico da igreja católica, esta reage implantando a Companhia de Jesus nos territórios do Novo Mundo. No Brasil, Portugal esbarrou com o poderio da Igreja para implantar o capitalismo como modelo produtivo, durante os primeiros séculos de colonização. Isso aconteceu porque, segundo Sá (1996, p. 100), “o processo de desenvolvimento das forças produtivas não conseguia superar o feudalismo por falta de condições materiais e objetivas e, sobretudo ideológicas”. Isso se deu, principalmente pelo fato de a igreja impor sua força hegemônica no âmbito da cultura e da educação, mantendo os portugueses na base de uma concepção medieval de sociedade. Esse conflito ideológico entre o velho e o novo modo de produção retardou os avanços da ciência moderna que tinha como base o modelo produtivo do capitalismo mercantilista e a ideologia religiosa protestante. No contexto da educação no Brasil, essa resistência se concretizou com a vinda da Companhia de Jesus, pois os jesuítas, “representavam os interesses da classe feudal dirigente no movimento superestrutural, como intelectuais orgânicos com vistas a articular a evangelização e educação dos gentios na colônia” (SÁ, 1996, p. 101). Essa ação da Igreja visava garantir que as estruturas econômica e política não sofressem alterações profundas e, para isso, os jesuítas criaram um método no qual estava definido a concepção de homem e de sociedade que a Igreja e a Monarquia Portuguesa pretendia formar. Esse método ficou conhecido como *Ratio Studiorum*, primeiro manual de normatização do trabalho docente oficial no Brasil. De acordo com Conceição (2017, p. 1), esse documento tinha

como objetivo principal expandir a fé cristã aos povos que habitavam a Europa e toda região do Novo Mundo. Tratava-se de um manual que continha conjuntos de normas e/ou regras para ajudar e nortear as atividades de cunho pedagógico dos professores e na organização e administração escolar dentro dos colégios da ordem jesuíticas, com vista a permitir uma formação uniforme a todos que frequentassem.

Nesse sentido, a educação jesuítica atuou para fortalecer os ideais da Igreja católica e, sendo assim, interessava aos jesuítas um professor com formação erudita e religiosa, tendo em vista que ele serviria de modelo para a sociedade. Para isso, o manual estabeleceu as diretrizes de formação do professor a partir da articulação do discurso religioso, pedagógico e científico,

incorporando dizeres como devoção, vocação, saber dominante e erudito. Para consolidar essa ideologia, o documento determinava que para exercer essa função, o professor deveria ser submetido tanto a uma formação espiritual como a uma formação técnica, estabelecendo que ele estudasse “dois anos para a formação moral, ou seja, a formação da alma própria em que o futuro formador adquire o conhecimento próprio, o governo das paixões, o domínio sobre as tendências impulsivas (TOYSHIMA, 2011, p. 36); como também cursasse as seguintes disciplinas: sagrada escritura, língua hebraica, teologia, teologia moral, filosofia, filosofia moral e matemática e só após a conclusão dessas disciplinas concluíam o ensino superior. Essa formação integral prevista pelo manual encontrava-se alinhada ao propósito de manutenção dos ideais e valores católicos nos territórios recém-colonizados, e esse controle ideológico visava garantir a permanência do modelo produtivo feudal. Mais do que isso, para enfrentar o avanço da burguesia mercantil em ascensão, ávida pela tomada do poder político, e tendo a religião protestante como pilar ideológico-religioso impulsionador do novo modelo de produção emergente, a Igreja investiu essencialmente na preparação espiritual e técnica do professor, instituindo o controle sobre o trabalho docente a partir da definição de conteúdo e método de ensino estabelecidos no *Ratium Stodudiorum*. O que estava em jogo era a permanência de uma ideologia e de um modo de produção ameaçado por interesses antagônicos na disputa pelo poder, e essa permanência implicava controle ideológico da sociedade como um todo. A estratégia adotada pela igreja teve como foco o controle sobre o trabalho do professor e a exigência de uma formação intelectual e técnica ampla. Para isso, o manual estabelecia que:

Com grande antecedência proveja os professores de cada faculdade, observando os que em cada disciplina parecem mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos não só nas aulas senão também nos outros exercícios literários.

Para garantir essa formação erudita, o manual determinava que essa formação fosse feita em academias privadas sob a coordenação do Reitor, autoridade imediata da companhia de Jesus.

Para que os mestres dos cursos inferiores não comecem a sua tarefa sem preparação prática, o Reitor do colégio donde costumam sair os professores de humanidades e gramática escolha um homem de grande experiência de ensino. Com ele, vão ter os futuros mestres, em se aproximando o fim dos seus estudos, por espaço de uma hora, três vezes na semana, afim de que, alternando preleções, ditados, escrita, correções e outros deveres de um bom professor, se preparem para o seu novo ofício.

Identificamos nessa formulação, uma preocupação com a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas próprios e específicos à profissão docente, assim como uma evolução de sentido do mestre-escola que nessa perspectiva passa a contar um conjunto de normas e de valores que devem pautar o exercício da profissão. Logo, verificamos que a proposta jesuítica se constitui como um fator determinante para a progressão do estatuto social e econômico do professor, por meio da construção de diretrizes para a formação desse professor, assim como o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, com o manual didático e, por fim, o início da criação de instituições específicas para a formação de professores, as academias privadas.

Do ponto de vista do contexto sócio-histórico e ideológico, a inauguração da formação teórica e prática do professor se constituiu como estratégia fundamental para enfrentar o avanço dos ideais protestantes e o projeto da burguesia mercantil de instituir o capital como modelo de produtivo. Daí a figura do mestre-escola e do mestre-sacerdote serem insuficientes para atender aos anseios do modelo medieval proposto pelos jesuítas.

A chegada ao poder do Marquês de Pombal e a Reforma de 1772 são um marco na história da profissão docente no Brasil. Com a Reforma Pombalina e a conseqüente expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses, a coordenação das atividades escolares sai das mãos da Igreja e passa a ser de competência do Estado Português. Segundo Villela (2010, p. 97) “a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio de professores régios”. Essa mesma autora afirma que a substituição de uma educação que se faz por impregnação cultural por um complexo sistema de educação estatal durará os primeiros três séculos da era moderna para se consolidar. Sendo assim, durante esse tempo coexistiram dispersas formas de ensino e aprendizagem e somente no início do século XIX “que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária” (VILLELA, 2010, p. 99). Nesse percurso, cabe enfatizar que o processo de estatização do ensino formal alinha-se ao processo de profissionalização docente. Ao serem contratados pelo Estado, é assegurado a esse “corpo de docentes” um estatuto socioprofissional à medida que estes se tornam funcionários. Para os docentes, a funcionarização legitima o anseio dos professores de se constituírem num corpo administrativo autônomo e para o Estado a possibilidade de garantir o controle da instituição escolar, conforme explica Villela (2010, p. 126):

Há todo um redirecionamento de prioridades que irá variar de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época. Em meados do século XIX, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimentos.

Para ministrar as aulas foram contratados professores régios de gramática latina, grego, retórica e filosofia, assim como foram também contratados mestres de ler, de escrever, e de contar. Esses professores eram contratados por aprovação em exames públicos que avaliavam a experiência do professor como regente, e sua moralidade. Ao serem aprovados, esses professores recebiam privilégios de nobreza, portanto, uma forma de o Estado exercer um controle efetivo sobre o ensino através da submissão do professor ao modelo estatal de educação. No entanto, de acordo com Villela (2010, p. 101), “a adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradições. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro, têm meios próprios de se organizar como categoria profissional”.

A promulgação do Ato Adicional em 1834 instituiu a descentralização administrativa da formação de professores deixando para as províncias a organização dos sistemas de ensino. Esse fato impulsionou a criação de escolas normais que surgem num contexto de instabilidade causado pelo desgaste entre propostas liberais e a adoção de práticas conservadoras na educação. Nesse conflito, prevaleceu a ideia de que era necessário instruir os homens para a construção de uma identidade nacional, por meio da unificação de padrões sociais, assim como essa instrução deveria se constituir como uma arma contra a criminalidade. Nesse sentido, as escolas normais nascem com a incumbência de formar “aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social” (VILLELA, 2010, p. 104). Essa foi a primeira ação política rumo à profissionalização da atividade docente que se caracterizou por um processo marcado por avanços e retrocessos.

As primeiras escolas normais foram criadas logo após o Ato Adicional 1834 e os critérios para a admissão dos alunos eram a moralidade e os bons costumes, que deveriam ser comprovados por atestados emitidos por autoridades do local de residência desses alunos e posteriormente analisados pelos presidentes da província. Já em relação ao conhecimento desses alunos, era exigida somente uma avaliação de verificação de leitura e escrita. Desde o princípio, a história da profissionalização docente é marcada por um processo de negligência com a formação. Segundo Villela (2010, p. 114-115),

as décadas de 1850 e 1860 não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores em escolas normais. Os governos provinciais oscilaram por todo o período entre um discurso de valorização dessa formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la.

Mesmo com todos os desafios impostos, as escolas normais nessa época formaram os primeiros professores do ensino primário, estes substituíram definitivamente o “velho” mestre-escola. Verificamos, nessa conjuntura, que, ao passar para a tutela do Estado, a escola e o professor ganham novas dimensões.

A escola e o professor são concebidos como instrumentos de igualdade e de progresso, no âmbito do ideário liberal, sendo o magistério afastado da imagem do velho mestre-escola, sem formação específica, e adentrando no mundo das profissões normatizadas pelo Estado. (MELO, 2011, p. 141).

O advento da Escola Normal como primeira instituição de formação de professores é marcada a princípio por uma história de precariedade e limitações orçamentárias significativas que impediram a progressão quantitativa e qualitativa de formação de professores, com isso impossibilitando a expansão do ensino primário.

Porém, na década de 1870, acontece uma revalorização das escolas normais. Essa revalorização foi impulsionada pelo enfraquecimento dos grupos conservadores e da Monarquia, mas, sobretudo, pelo avanço dos ideais liberais que defendiam a necessidade de substituição da mão de obra escrava por novas técnicas e instrumentos de produção que iriam favorecer a instauração da República. Para instruir essa nova classe de trabalhadores, o Estado adotou uma perspectiva pedagógica de formação de professores que articulava “um discurso de modernização às práticas de ordenamento de caráter conservador – instruir, nessa concepção, significava “moldar”, “conscientizar”, “conformar” o cidadão para o exercício da cidadania (VILLELA, 2010. p. 116). De acordo com essa autora, esse período é assinalado por um esforço em melhor definir os princípios da formação docente, com significativas discussões acerca de currículo e tempo de formação, e necessidade de formação prática em escolas anexas. Corroborando com essa posição, Almeida (2004, p. 76) afirma que:

O ingresso no século XX despertou entre os liberais republicanos a ideia da educação como salvação dos males sociais e equalizadora de oportunidades. A formação de professores competentes e versados nas inovações educacionais ganhou força, assim como a aspiração de se criar um curso que atendessem a essa necessidade.

A expansão das escolas normais foi sem dúvida um passo decisivo para a progressão da profissionalização do trabalho docente e abriu possibilidades para uma tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional. A constituição de uma identidade

profissional possibilitou aos professores se reconhecerem como grupo, conforme afirma Melo (2011, p.136):

Surge, então, a proposta de uma formação específica originada na reivindicação dos professores de melhorar seu estatuto profissional e no interesse do Estado em deter um mecanismo de controle. As escolas normais serão responsáveis pela produção e reprodução de um corpo de saberes e pela constituição de um sistema de normas balizadoras da profissão docente e se inscreverem na gênese contemporânea da história dessa profissão.

Essa política de institucionalização representou uma preocupação constante do Estado com o acesso ao cargo de professor, pois era necessário formar um quadro submisso que o ajudasse a constituir e difundir um projeto de sociedade coeso. É possível notar que, ao mesmo tempo em que o Estado investiu na progressão socioprofissional do professor, ele também criou formas de recrutamento e controle do exercício da profissão como estratégia para mantê-lo subordinado e trabalhar em prol dos projetos de Estado.

O período republicano inaugura uma nova perspectiva para o professor, reforçando algumas representações e possibilitando a criação de identidades profissionais para a categoria. Alinhado ao discurso de necessidade de progresso econômico e desenvolvimento social, o Estado coloca o professor como peça chave para a concretização desse projeto, logo, sua imagem se constrói como “regenerador da sociedade”, ou de forma mais popular, como “salvador da pátria”.

A Carta Magna de 1891 estabeleceu que educação primária e profissional ficariam sob a responsabilidade dos estados, e a educação secundária e superior sob a responsabilidade da União. Essa nova configuração exigiu dois modelos contrapostos que deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores. O primeiro chamado de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores” e, o segundo, chamado de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”, conforme explica Saviani (2011, p. 8-9):

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores.

Com o fim da Ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, ganha espaço o fenômeno de sindicalização docente iniciado com as associações (não sindicais) de docentes criadas a partir dos anos 1930, que foram fundamentais no âmbito da redemocratização da sociedade assim como das reivindicações de classe. As associações e sindicatos docentes nascem com a missão “de articular estratégias de luta em torno das quais se dão as tentativas de definir e redefinir a identidade profissional no âmbito do movimento docente, contribuindo assim para forjar a sua imagem social” (VINCETINI, 2005, p. 338). Nesse sentido, Melo (2011) afirma que os discursos sobre vocação, feminização, missão, domesticidade, sacerdócio atribuídos ao professor provocaram efeitos de sentidos de apagamento da imagem desse profissional como trabalhador. Isso acarretou na dificuldade em construir uma identidade como classe de trabalhadores, com os mesmos direitos e princípios de outros trabalhadores.

Nesse sentido, identificamos a filiação de professores à Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) motivada pela reivindicação da categoria à qualidade de trabalhador. Essa nova identidade docente foi concebida com base na ideia de que os problemas enfrentados pelos docentes são semelhantes aos enfrentados por outras categorias de trabalhadores e que, portanto, a luta deve ser igual às dos trabalhadores em geral.

O que se desprende dessas décadas de atuação político-sindical do professorado, agora agrupado com outros funcionários educacionais sobre a égide de ‘trabalhadores em Educação’, é que a opção pela sindicalização, como opção por uma identidade de classe, parece ser uma das imagens majoritárias da docência na atualidade (FERREIRA, 2006, p. 231).

Nesse movimento de construção de uma identidade profissional, atrelada à ideia de trabalhador, a maior parte das pautas de reivindicação ficaram circunscritas ao âmbito econômico, principalmente defesa salarial e melhoria da carreira. A defesa dessa identidade proletária pelas organizações sindicais se estabelece de maneira paradoxal entre os professores, tendo em vista que estes evidenciam uma contradição entre lutas educacionais e lutas sindicais, ou seja, o fato de elas possuírem naturezas diferentes não admitem a mesma abordagem, e reduzir as lutas educacionais a essa condição seria mais uma forma de desvalorização e desprestígio social dos professores. A identidade proletária é uma imagem de professor defendida pelos sindicatos que lançam desafios a serem superados pela categoria.

Ora, aqui há uma situação paradoxal, porque a introdução de maior regulação no trabalho docente, ou seja, de proletarização, tem sido justificada como uma

manifestação de processo de profissionalização técnica, por parte das organizações (Estado, empregadores). Esse paradoxo apresenta-se como um desafio para a atuação das associações docentes: como desenvolver noções de profissionalidade e qualificação diferenciadas das noções institucionais? (FERREIRA, 2006, p. 238).

A nosso ver, o caminho para essa resposta está na gênese do trabalho docente, ou seja, a natureza social de ensinar. Se entendermos que a educação se define no âmbito da teleologia secundária, ou seja, numa atividade que visa induzir um homem (ou vários homens) a realizar algumas posições teleológicas segundo um modo predeterminado, concluímos que o professor tem o papel essencial para pôr em movimento as posições teleológicas desses mesmos homens, seja no sentido de conservar, seja no sentido de transformar a realidade existente. Portanto, o Estado depende organicamente desse profissional para garantir a execução dos modos de produção e dos modelos de sociedade existentes. Sendo assim, nossa posição é de que as lutas educacionais e sindicais devem necessariamente passar pela exigência de reconhecimento da influência que os professores têm nas formas de organização social. A questão é compreender porque o processo de profissionalização docente veio acompanhado por um projeto de desqualificação e desprestígio da profissão? Uma possibilidade de resposta é o fato de que a profissionalização acompanhada de valorização implicaria um avanço na condição social e econômica do professor e isso se configura como um obstáculo para o Estado mantê-lo sob seu controle.

Outro acontecimento de fundamental importância na constituição da identidade do professor foi o processo de feminização do magistério, decorrente da expansão quantitativa da demanda no campo educacional no século XIX. De acordo com Almeida (2004, p. 61), os ideias republicanos cultivaram a “crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara e educa”, colocando nas “mãos femininas a responsabilidade de guiar a infância e moralizar os costumes”. Essa autora defende que a inserção feminina no magistério foi motivada pelo projeto liberal republicano de universalizar a escolaridade, e por isso se conjugou a ideia de dar uma destinação profissional às jovens de poucos recursos. Durante o período republicano o magistério representou para as mulheres a única oportunidade de ter uma carreira, pelo fato de não terem amplo acesso a outras profissões. No entanto, isso só foi possível por causa dos atributos femininos, tidos como “naturais”, de missão, vocação e cuidadora do lar, inculcados pela Igreja Católica como destinação natural.

A urbanização que atraiu as mulheres para fora das fronteiras do mundo privado também exigiria delas os comportamentos morais que a sociedade burguesa esperava que desempenhassem, como o cuidado com a família, a educação dos

filhos, o apoio ao marido, enfim, que acatassem o papel do anjo tutelar tão privilegiado nos romances da época (ALMEIDA, 2004, p. 78).

Nesse sentido, a instrução da mulher deveria ocorrer em função do bem-estar do lar, dos filhos e do marido e, como consequência dessa primeira condição, do desenvolvimento social.

Após o período republicano, essa identidade feminina construída a partir de papéis familiares e da capacidade reprodutiva passa a ser questionada pelas mulheres que reivindicam a possibilidade de se instituírem como protagonistas nas esferas políticas do país. Elas defendiam que poderiam desempenhar tanto a função materna como a função social com protagonismo, mesmo com a resistência da Igreja e da oposição masculina. Nesse caminho, começaram a ocupar cada vez mais as cadeiras do magistério lecionando em classes do primário. No Estado Novo, “as mulheres, que já eram maioria no magistério, detinham, do ponto de vista social, uma imagem assexuada, ao incorporar a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da pátria” (ALMEIDA, 2004, p. 81). Na tese defendida por essa autora, o magistério foi a porta de entrada para a luta e visibilidade das mulheres no século XX, tendo em vista que nessa profissão elas teriam a possibilidade de aliar as funções maternas com as funções de educar e instruir crianças. Aos poucos, o trabalho feminino foi se desvinculando dos sentidos de vocação, missão e sacerdócio e foi se tornando uma presença indispensável para o progresso econômico do país. Isso ocorreu graças às contribuições do movimento feminista nos anos 1960 e 1970 que investiu grande esforço no sentido de desconstrução imagética de papéis diferenciados para homens e mulheres.

Por fim, o fato de a educação estar durante séculos sob a égide da Igreja, assim como o fato de os primeiros professores reconhecidos pelo Estado terem sido formados por ela, contribuíram para a construção de uma identidade docente alicerçada nos sentidos de missão, vocação e sacerdócio. Essas imagens são reforçadas não só pelos discursos que circulam nos meios de comunicação, mas principalmente pelo Estado neoliberal, como uma forma de silenciar a insatisfação do professor com o projeto em curso de desqualificação e precarização do trabalho docente instituído por esse Estado.

Com as reformas educacionais promovidas na década de 1990 motivadas pela mundialização do capital, que propôs um novo modelo de reestruturação produtiva, a identidade do professor será novamente abalada diante das novas competências profissionais estabelecidas pelo Estado. Essas reformas foram abalizadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica ao delegar maior autonomia às escolas. Essa

descentralização acarretou novas responsabilidades para as instituições escolares e, com isso, o professor teve que se encarregar de um número maior de ocupações. Sendo assim, ele passou a se responsabilizar pela

gestão econômica, busca de recursos econômicos, planejamento de uma política educativa própria por meio de projetos pedagógicos de escolas e de sala de aula, publicidade da escola, dinamização cultural da comunidade, atenção para novos conteúdos culturais e para problemas sociais (SANTOMÉ, 2001, p. 21).

Por outro lado, para garantir a redução nos custos com atendimento e redefinir gastos, ao mesmo tempo garantindo o controle das políticas, o Estado investiu na padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos. É possível observar essa padronização “por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico” (OLIVEIRA, 2007, p. 366). De acordo com essa autora, esse novo modelo regulatório cria o paradoxo de ao mesmo tempo em que outorga autonomia aos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Isso porque, no modelo toyotista de produção, aposta-se na inserção engajada do trabalhador a partir de um projeto de captura integral de sua subjetividade. No que concerne à identidade docente, essa autonomia provoca uma reconfiguração na relação do professor com o saber, pois

os trabalhadores docentes se veem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho (OLIVEIRA, 2007, p. 368).

Nessa nova configuração, ganha espaço o atributo ao professor como um profissional de educação, identificação que é incorporada e materializada nos documentos oficiais de educação. Esse discurso está ancorado na defesa “da profissionalização ajustada às novas exigências do mercado de trabalho, como também num cenário de precarização e pauperização crescentes do trabalhador” (MELO, 2011, p. 145).

Seguindo o modelo toyotista de produção, que tem como base a organização do trabalho descentralizado e flexível, o discurso de profissionalização do professor reproduz e reforça as contradições inerentes ao modo de produção capitalista na medida em que tira do Estado a responsabilidade pela formação docente, atribuindo ao profissional a responsabilidade pelo seu processo de profissionalização. Consoante a essa posição, Antunes e Alves (2004, p. 345) afirmam que “com o toyotismo, tende a ocorrer uma racionalização do

trabalho que, por se instaurar sob o capitalismo manipulatório, constitui-se, em seus nexos essenciais, por meio da inserção engajada do trabalho assalariado na produção do capital”.

Esse discurso produz o efeito de sentido de “autonomia” do professor em relação à execução do seu trabalho, no entanto, o Estado constrói outras formas veladas de controle sobre o trabalho docente. Para Melo (2011, p. 146),

a reestruturação do trabalho docente apresenta semelhanças com a reestruturação do trabalho em geral, pois são cobradas dos professores competências semelhantes às aquelas exigidas aos demais trabalhadores, mas essas semelhanças não determinam imediatamente uma identificação entre professores e trabalhadores em geral, pois contemporaneamente ganha força o discurso do profissionalismo centrado numa perspectiva individualista, norteados pelo discurso neoliberal.

Adentrando mais especificamente ao trabalho docente, surgem algumas questões, a saber: como se organiza o trabalho do professor nessa nova configuração produtiva, quais competências são definidas para esse profissional, como o professor resiste ou se adequa a esse modelo produtivo referenciado pelo projeto neoliberal. Considerando que esse projeto está alinhado ao discurso mercadológico, a educação acaba sendo reduzida a um bem de consumo a mais e o professor é tido como um aliado fundamental, seja reforçando ou resistindo a esse projeto.

Apesar de o professor contar com maior “participação” nos projetos educacionais, que perpassam as discussões do espaço escolar, com maior “envolvimento” dos professores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada em relação ao que se produz e para quem se produz. Um exemplo disso é a dificuldade de interação dos professores em entender e interpretar índices que medem a aprendizagem dos alunos, diretrizes curriculares que orientam a formulação de currículos, leis que definem a organização do trabalho pedagógico, materiais didáticos destinados ao trabalho pedagógico etc. O que se destaca nesse aspecto é a culpabilização do professor por parecer não ter competência para dominar esse conhecimento. De forma relevante, Antunes explica a configuração desse processo do ponto de vista produtivo,

Mas o processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do *saber intelectual do trabalho* é transferida para as máquinas informatizadas, que se tornam mais *inteligentes*. Como a máquina não pode *suprimir* o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. Surge, portanto, o envolvimento *interativo* que aumenta ainda mais o *estranhamento do trabalho*, ampliando as formas modernas de fetichismo, distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de uma cotidianidade autêntica e autodeterminada (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 347, grifo do autor).

Do ponto de vista materialista, essa perspectiva se manifesta no trabalho docente por meio do livro didático que ainda é a tecnologia, instrumento ideológico, mais utilizada pelo professor. Esse instrumento pressupõe uma materialização do saber intelectual do professor, tornando-se mais “inteligente” que ele. Como o Livro didático depende da atuação do professor, este precisa estabelecer com esse material um envolvimento interativo, na maioria das vezes uma relação de submissão, para conseguir estruturar e desenvolver seu trabalho.

Essa nova forma de produção institui uma relação do Estado com as instituições educativas de desobrigação dos problemas educacionais, tendo em vista que, ao delegar autonomia às instituições educacionais, o Estado se autodetermina isento dessa responsabilidade.

Quanto à questão da flexibilização, esta ocorre na medida em que o professor passa a perder autonomia para a organização curricular, e a Administração cria instrumentos de controle do trabalho pedagógico, por meio, por exemplo, da escolha e distribuição de livros didáticos. Não só os livros didáticos, como também os programas oferecidos pelo MEC que, em sua grande maioria, são elaborados por instituições privadas que comercializam esses pacotes e programas, a exemplo do mais recente ensino médio integrado cuja proposta é proveniente de um grupo de empresas privadas. Nessas condições de produção, o trabalho dos professores fica reduzido a um trabalho semelhante ao de instrutores ou tarefeiros, “com medidas direcionadas para uma formação acomodadora, subtraindo-lhes a apropriação de estruturas teóricas, com os desafios de um pensamento capaz de fortalecer a autonomia para intervir nos impasses da educação brasileira” (LINHARES, 2001, p. 155). Mais uma vez identificamos a ação do Estado na captura da subjetividade do trabalhador na esfera produtiva, consolidando seu projeto de neutralizar a capacidade criadora do sujeito trabalhador.

A partir dessas condições de produção sobre a constituição da identidade docente e suas lutas pelo reconhecimento dessa profissão como categoria de trabalhador, entendemos que o manual didático do professor como objeto de trabalho produz implicações que limitam as possibilidades de fortalecimento de uma identidade docente e, por conseguinte, a valorização dessa categoria profissional. É sobre essa questão que nos debruçamos no próximo tópico.

3.3 Escola, professor e livro didático: organização do trabalho docente

Como todo produto cultural, o livro didático se constitui dentro de um processo histórico, com uma função específica e para determinados fins. É consenso na historiografia que sua existência está justificada pela necessidade de conservação e difusão da informação, assim como na necessidade de educar um maior número de pessoas de forma mais rápida. No entanto, a expansão desse recurso didático só foi possível a partir do desenvolvimento da imprensa, que possibilitou, também, que as instituições de ensino pudessem recorrer a esta tecnologia.

Na era medieval, os monges cristãos se encarregaram pela manutenção e produção de praticamente todos os textos escritos. Para preservar a cultura antiga, copiavam os escritos antigos, salvando-os assim das invasões bárbaras da Alta Idade Média. Além disso, inventaram nossa caligrafia (minúscula carolíngia), o livro (folio) e nossa forma de leitura (em silêncio). Do ponto de vista cronológico, segundo Santomé (1998, p. 154),

o aparecimento de livro-texto foi simultâneo com a difusão dos catecismos. As Igrejas católicas e protestantes, especialmente a partir do século XVI, em seu afã de proselitismo e controle, promoviam a educação como instrumento para a evangelização e cristianização, editando com esta finalidade catecismo e cartilhas.

Com esse objetivo, a Igreja conseguia divulgar a doutrina cristã de forma mais ampla, assim como ensinar seus discípulos a lerem a bíblia de forma mais autônoma. Nesse caminho, outras instituições eclesiais despertaram interesse pelo uso desse recurso didático.

Foram buscados em extratos manuscritos de obras clássicas, inicialmente da cultura greco-romana; a seguir, com textos das Sagradas Escrituras, catecismo e dos autores renomados da patrística; e, posteriormente, retomando os clássicos greco-latinos, com as obras católicas da escolástica. Com o advento da invenção de Gutenberg foram lançadas as bases materiais para o surgimento do instrumento de trabalho do professor, que permanece até nossos dias (PANIAGO, 2013, p. 27).

Antes da existência da imprensa, os livros eram poucos e normalmente escritos à mão. Segundo Santomé (1998), a obra de Comenius é considerada um dos primeiros livros-texto da história, em 1658. Em sua obra clássica, *A Didática Magna* (1621-1670), Comenius escreve algumas recomendações didáticas expondo a lógica que deveria nortear os sistemas de ensino.

A proposta desse educador se ergueu no intuito de democratizar o ensino formal e tinha como concepção “arte universal de ensinar tudo a todos”. Para massificar o acesso à escola, ele preconizava tanto a necessidade de expansão da instituição escolar como também o aumento no números de mestres para atender a demanda de alunos.

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arroios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (COMENIUS, 2001, p. 13-14).

Para efetivação dessa proposta, Comenius instituiu um manual didático no qual estariam contidos todos os conteúdos considerados, por ele, como as coisas úteis de uso imediato, como afirma Paniago (2013, p. 34-35):

O manual didático apresenta-se na pedagogia comeniana como um instrumento para o professor e aluno, na organização do trabalho didático, com a intenção de economia de tempo e facilidade na execução do método. Nele estariam contidos apenas os conteúdos estritamente necessários às aulas, o que dispensaria aquele professor provido de conhecimento erudito.

Os livros didáticos surgem num contexto de expansão da escolaridade institucionalizada e com a função de portar o conhecimento, garantindo dessa forma a reprodução deste. A existência desse recurso está condicionada a três fatores: ser um recurso escrito e editado para uso de aluno e alunas; ser de uso pedagógico; e dirigido ao corpo docente.

Vale ressaltar que o livro didático como conhecemos hoje nasce com a sociedade burguesa, quando o feudalismo entra em decadência dando lugar ao capitalismo que se firma com a propriedade privada e a lógica do lucro na exploração do trabalho e produção de mercadorias. O desenvolvimento das forças produtivas no capitalismo impeliu a criação de novas necessidades sociais baseadas no conhecimento racional, metódico e científico.

Essa nova configuração foi importante para a consolidação da burguesia no poder, que precisava da reprodução desse conhecimento para manter sua dominação. Com o advento da época moderna, a migração do campo para a cidade se torna uma condição para a expansão do capital e para isso foi necessário colocar a exigência da universalização da escola básica.

No estágio de desenvolvimento do capitalismo monopolista, as intervenções do Estado quanto às políticas educacionais convergem especialmente para as propostas de ensino que têm no seu bojo o trabalho profissionalizante e para os programas de qualificação técnico-científica subordinados a projetos de pesquisa. Sem custos para os monopolistas, o Estado fornece os recursos humanos requisitados pelo monopólio capitalista (PANIAGO, 2013, p. 45).

Se no feudalismo a educação era parcial e secundária, a partir da época moderna ela passa a ser geral e dominante, pois para se expandir o capital precisava controlar a totalidade, e a educação escolar, nesse sentido, cumpre essa função de reprodução de uma forma de sociedade preconcebida pelo capital. Em razão disso, o advento do livro didático se constituiu como um recurso funcional no capitalismo, uma vez que seu nascimento está atrelado ao nascimento dos sistemas escolares. Desde o princípio também os governos legislaram sobre as características e o preço desses manuais utilizados em sala de aula, e o grau de controle estabelecido sobre esses materiais, e seus conteúdos comunica a ideologia política dominante em cada período histórico, conforme atesta Santomé (1998, p. 161):

Os livros-texto vêm a ser um dos principais instrumentos de intermediação e coordenação entre os discursos e práticas ideológicas e políticas hegemônicas em uma sociedade concreta e as práticas curriculares desenvolvidas nas instituições escolares, isto é, com a educação que se deseja que os membros dessa sociedade recebam.

No Brasil, até o início do século XX, a maior parte dos livros didáticos eram importados da França e de Portugal, e nesse período também a escola ainda era um espaço ocupado pelos filhos da elite. Entre 1930 e 1960 esse contexto começa a mudar com a entrada de publicações de livros didáticos de autores brasileiros no mercado editorial. Nesse período, os manuais permaneciam longos períodos no mercado e sofriam poucas alterações; os autores eram provenientes de uma elite intelectual; e as poucas editoras que existiam não tinham o livro didático como mercadoria principal.

Na década de 1970, em decorrência do projeto político de democratização do ensino e com a diversificação de classe adentrando ao universo escolar, os livros didáticos são paulatinamente transformados e adaptados a essa nova realidade. Nesse sentido, Gatti (2005, p. 382) aponta as mudanças sofridas nos manuais didáticos nas três últimas décadas do século XX:

Se antes os textos escolares podiam ser escritos com um vocabulário próximo do acadêmico, eles foram sendo adaptados às necessidades do público leitor. A maioria dos autores teve que voltar sua escrita para a realidade escolar e não para o público acadêmico. A eficiência do texto não estava mais na capacidade de rebuscá-lo, mas sim, em torná-lo compreensível para adolescentes e jovens que se integravam ao sistema escolar brasileiro.

Com base nessas mudanças, constatamos a imponente¹² do livro didático nas práticas envolvidas no âmbito escolar, gerando mudanças significativas na relação com o saber e, conseqüentemente na prática do professor em sala de aula. Diante dessas características, a centralidade desse recurso didático no contexto educacional pode ser explicada por meio de dois fatores: ideológico e econômico. O primeiro corresponde ao papel que desempenha no controle dos espaços de poder pelas classes e grupos sociais; e o segundo, o atributo de mercadoria que adquire e abastece o gigantesco mercado editorial. “Na ótica empresarial, os livros-texto são mercadorias e, portanto, objetos de negócio econômico para aqueles que se dedicam à sua edição e comercialização” (SANTOMÉ, 2005, p. 163).

Nessa perspectiva, hoje o mercado editorial de livro didático tem no Estado uma garantia de sobrevivência, visto que é pouco atingido pelas fortes oscilações políticas e econômicas. Sendo assim, para não colocar em risco esse financiamento, as editoras procuram se ajustar aos critérios definidos pelos órgãos governamentais, como Banco Mundial que, na década de 1990, no auge das reformas educacionais, considerou o livro didático como “insumo instrucional” e que merece especial atenção quando se trata da “melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa” (TORRES, 2000, p. 134 *apud* PANIAGO, 2013, p. 47). Logo, podemos verificar o quanto a produção e circulação desse insumo instrucional se apresenta como um meganegócio financiado pelo Estado, garantindo grandes lucros para a indústria editorial. Por entender a importância do manual didático de grande influência na aprendizagem, o Banco Mundial tem incrementado seus investimentos na produção dessa mercadoria como forma de “melhorar” a qualidade da educação, “por entender que o manual didático figura como o instrumento mais fácil e rápido para as devidas reformas, em detrimento do processo participativo de reforma curricular efetiva” (PANIAGO, 2013, p. 49).

Todas as questões abordadas até agora nos conduziram ao ponto de vista que adotamos nesse estudo de que os interesses do capital afetam a produção material do livro didático e afetam a atividade docente, desqualificando o profissional. Quando estabelecemos um paralelismo entre a fábrica e a escola, podemos compreender a consequência desse processo que é

a possibilidade de produção e educação em massa com operários e docentes desqualificados, pois a máquina em um caso, e o livro-texto no outro, permitem a

¹²Dados da década de 1990 demonstram a predominância dos livros didáticos na produção das editoras nacionais. Segundo a Câmara Brasileira do Livro (CBL), em 1996 os livros escolares representaram 61% dos exemplares vendidos e 55% do faturamento do setor (GATTI, 2005, p. 385).

desapropriação das habilidades e conhecimentos dos operários e do professor e professora especializados (SANTOMÉ, 1998, p. 178).

Essa é uma das questões principais desta tese, pois a lógica manufatureira capitalista no campo educacional provoca a desqualificação do trabalho docente, contribuindo dessa forma para a acumulação do capital. Vejamos como, a partir dessa lógica, passa a ser organizado o trabalho didático-pedagógico do professor:

[...] ninguém deverá tirar apenas da própria cabeça o que vai ensinar e como ensinar, mas principalmente instilar e infundir nos jovens uma instrução já preparada, com meios que encontrará ao seu alcance. [...] porque não poderá o mestre ensinar qualquer coisa, se já encontra prontas, como se impressas numa partitura, as coisas que deverão ser ensinadas e o modo de fazê-las? (COMENIUS, 2001, p. 363).

Esse ponto de vista afeta diretamente o trabalho intelectual do professor, visto isto que esse trabalho passa a ser dividido com os autores dos livros didáticos. Na lógica da produtividade do capital, o elemento mais caro é o que precisa de algum grau de especialização, no caso do professor, os conhecimentos e habilidades especializadas que ele adquire para ensinar (por meio de uma formação específica) são transferidos para o autor do livro didático e para os manuais didáticos. Nesse caso, em vez de o Estado investir cada vez mais na qualificação profissional do professor, ele transfere esse investimento para a indústria editorial de livros didáticos sob a orientação da lógica da produção de mercadorias. Em se tratando especificamente da atividade pedagógica, o eixo do controle desse trabalho, que antes se concentrava no professor, passa a se concentrar no livro didático, e o que é mais interessante analisar é a naturalidade com a qual esse recurso adentra no espaço escolar provocando quase nenhum questionamento sobre suas implicações no trabalho docente.

A mobilidade e a flexibilidade do trabalhador artesão e do verdadeiro professor e professora, que podiam variar de atividade quando desejassem, e acompanhar o ritmo que eles mesmos decidissem em função de interesses e necessidades que chegavam a detectar, foram anuladas. Chega-se assim a um estado de prisão atenuada, segundo palavras de Karl Marx (SANTOMÉ, 1998, p. 179).

De acordo com esse autor, a implantação dos manuais didáticos no espaço escolar traz consequências profundas no trabalho docente. Com a simplificação do trabalho docente e a consequente desvalorização salarial do professor, ele passa a não dispor de tanto tempo para planejar suas aulas, tendo em vista que o livro didático cumpre essa função. Esse tempo ocioso é preenchido com mais quantidade de trabalho, ou seja, com o aumento na carga-horária do professor em serviço. Outra consequência é o controle ideológico que o Estado passa a exercer sobre os conteúdos, por meio de uma regularidade ao trabalho docente, para

conseguir avaliar de forma mais objetiva a produtividade desse trabalhador. Por fim, é perceptível que a centralidade do livro didático no espaço escolar, permite ao Estado empregar e substituir professores com mais facilidade,

na medida em que a máquina e o manual escolar detenham as principais dimensões e decisões inteligentes necessárias para produzir um determinado produto, e como desta maneira a “criatividade” de operários e professores se reduz quase exclusivamente a uma missão de vigilância da máquina e acompanhamento livro-texto, origina-se uma degradação, desqualificação destas pessoas. Consequentemente, como já não são necessários grandes conhecimentos para desempenhar um posto nessa modalidade de cadeia de produção, o trabalho em si converte-se em não especializado (SANTOMÉ, 1998, p. 180).

Entender a complexidade que o livro didático e o manual didático do professor representam no trabalho do professor, provocando a simplificação do seu trabalho e sua consequente desqualificação, é o primeiro passo para intervir nessa realidade. Desde a sua concepção, o livro didático e manual do professor foram pensados como instrumentos que visam o controle e a limitação da capacidade intelectual do professor, embora seu discurso de legitimação seja outro. Lamentável perceber que o reconhecimento e a valorização do professor com formação específica esbarre com o projeto de Estado de desqualificação desse profissional.

3.4 O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD

O PNLD tem início com a publicação decreto-lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937 que institui o Instituto Nacional do Livro (INL), no governo de Getúlio Vargas. O decreto estabelecia que o instituto se responsabilizasse pela organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do dicionário de língua nacional; pela edição de obras raras de interesse da população; organização e manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional. A criação do INL foi resultado do modelo político econômico nacional desenvolvimentista adotado pelo regime Vargas que via nesse modelo uma oportunidade de investir em órgãos de administração pública. Pelas atribuições do instituto, percebe-se o quanto a produção de materiais didáticos era restrita.

Um ano após o decreto de criação do INL, o governo institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país. A intervenção do Estado no contexto educacional se fez, sobretudo, na produção de materiais didáticos de ensino destinado aos jovens brasileiros; uma política de controle que atingia tanto a produção como a circulação

desses materiais. Daí a criação dessa comissão em 1938 que controlaria a disposição tanto ideológica como metodológica dos conteúdos veiculados pelo material didático produzido. Isso significava que esses conteúdos deveriam contemplar temas que direcionassem esses jovens para a construção de uma identidade nacional. Com isso, os livros didáticos passaram a funcionar como

depositários de um conteúdo que, antes de tudo, tem o papel de transmitir às jovens gerações os saberes e as habilidades que, em uma dada área e um dado momento, são julgados indispensáveis à continuidade de uma sociedade. Trata-se, ao mesmo tempo, de um instrumento ideológico, pedagógico e socializador (FERREIRA, 2008, p. 36).

A comissão nasceu com a função de analisar compêndios apresentados por editoras ou escritores, realizar avaliação técnica a favor ou contrária ao material e estabelecer diretrizes para a produção de livros didáticos no país. Segundo Freitag (1993, p. 41), essas comissões encontraram alguns riscos e problemas em relação à qualidade dos livros didáticos:

Existe uma dificuldade teórica e técnica de definir a qualidade de um livro didático, o que dificulta a elaboração de critérios de avaliação adequados, aplicáveis simultaneamente aos assuntos tratados e ao nível de conhecimento e capacidade de aprendizado da criança.

Essa preocupação foi comum entre os integrantes das comissões, em que prevalecia o pensamento de que a defesa da qualidade do livro implicava esforço coletivo e financeiro. No entanto, para o Estado, estava definindo o lugar do livro didático: de um lado como mercadoria capaz de garantir a acumulação ampliada do capital e, por outro lado, como instrumento de controle ideológico para as reformas e manutenção de interesse do capital. De acordo com essa perspectiva, Freitag (1993) demonstra que o livro didático no Brasil sempre foi uma mercadoria produzida pela indústria cultural, em grandes quantidades, destinada a grandes massas e tem como características básicas:

Padronização- os críticos são unânimes na constatação de que as diferenças entre um livro e outro são mínimas.
Perecibilidade- fabricam-se e distribuem-se produtos culturais efêmeros, programados para uma adolescência rápida para uma substituição imediata por novos produtos.
Caráter ideológico- todos os produtos da indústria cultural têm a função de ocupar espaços vazios, preencher vazios, sugerir lazer e bem-estar, para impedir que os consumidores se deem conta das contradições materiais em que vivem e das relações de produção que prevalecem na sociedade de consumo.

Enquanto mercadoria, o livro didático tem valor de uso e valor de troca. Seu valor de uso se realiza nas mãos do professor desqualificado e da criança frustrada do verdadeiro aprendizado. Como valor de troca, o livro didático enriquece editores e burocratas. E tudo isso sob o manto da “assistência à criança carente” (FREITAG, 1993, p. 63).

O Estado Novo tinha como lema “um homem novo para um estado novo” e isso significou a construção de uma identidade nacional para a sociedade brasileira. Nesse projeto, a educação escolar funcionou como agente central no processo de fortalecimento do Estado. Portanto, de acordo com Ferreira (2008, p. 21), esse projeto

não pode ser explicado apenas pela emergência de circunstâncias sócio-políticas favoráveis, é preciso considerar que, junto a uma conjuntura internacional de guerra e de fortalecimento de regimes autoritários pelo mundo, foi elaborado um programa capaz de capitalizar acontecimentos, reforçar as situações e, sobretudo, convencer acerca da necessidade da nova ordem, centrada no fortalecimento do Estado, que assumiu o papel de diretor e organizador da sociedade.

Para a implantação desse projeto, o Estado formulou uma política em que estabeleceu diretrizes para uma escolarização mínima de âmbito pedagógico com a institucionalização de método e conteúdo. Isso porque “a identidade nacional era entendida como algo que dependia da construção de certas práticas disciplinares, introjetando no cotidiano dos cidadãos uma consciência de vida cívica e comum” (FERREIRA, 2008, p. 23). O discurso da construção de uma identidade estava alinhado ao projeto da burguesia que, ao estabelecer a grande indústria e alcançar o mercado mundial, conquistou a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno, pois “o governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX, 2016a, p. 2). Como gestor dos interesses da classe burguesa, o Estado tem na escola a instituição que assume forma política para garantir esses interesses. Dessa forma, o sistema educacional no Estado Novo se constituiu com base na divisão do trabalho, conforme exposto anteriormente, e nesse momento se acentua a diferenciação de educação de acordo com as diversas classes ou categorias sociais. Nesse sentido, Ferreira aborda duas reformas ocorridas no Estado Novo que reforçam esse pensamento, quais sejam:

A Reforma Francisco Campos, de abril de 1931, responsável pela instituição de um sistema educacional que regulamentou, em novas bases, o ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez, uma reforma educacional atingia profundamente a estrutura do ensino e era imposta em todo território nacional. Sua maior inovação foi a organização do currículo seriado de frequência obrigatória, extensivo aos 24 adultos e a equiparação de todas as escolas de ensino secundário ao Colégio Pedro II, modelo a ser seguido mediante inspeção federal (FERREIRA, 2008, p. 24).

Já a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, conhecida como Reforma Capanema, manteve muito do que havia sido implementado pelo seu antecessor e deixou herança duradoura nesse grau de ensino, modificado somente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. A Reforma Gustavo Capanema estabeleceu o currículo seriado, constituído por dois ciclos de frequência obrigatória e, único caminho para acesso ao curso superior. Destinado à elite urbana, transmitia um conteúdo baseado na cultura geral e humanística, voltado à formação intelectual, espiritual e patriótica dos alunos que comporiam o grupo de indivíduos condutores da nação (FERREIRA, 2008, p. 24).

Essas reformas funcionaram como diretrizes para a organização dos sistemas educacionais e conseqüentemente como base para a elaboração de materiais didáticos destinados à educação pública. Em 1945, com a consolidação da legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, o professor passa a participar da escolha do livro didático, o que até então não era permitido. Isso ocorreu em razão das políticas autoritárias adotadas no Estado Novo que tomou posição pelo controle social.

Entre avanços e retrocessos nesse processo de avaliação do livro didático, em 1970, o governo implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), fortalecendo o projeto de mercantilização da educação por meio da política de parceria com as editoras para a produção dos livros didáticos. Em 1976 o governo assume a compra de boa parte dos livros; com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) assume a responsabilidade dela na execução do programa do livro.

Em 1985 é criado o PNLD que traz diversas mudanças no programa, como: indicação do livro didático pelos professores; reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos.

Em 1996, é publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Em 1997, o programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Ainda em 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a produção de livros didáticos, além de seguir as diretrizes definidas pelo PNLD, também buscou se adequar às orientações curriculares definidas nos PCN, embora esse não fosse um

critério explícito de eliminação das obras. A publicação dos PCN foi a primeira tentativa de o Estado implantar a lógica de produção toyotista no sistema de ensino, por meio dos conceitos de “competências” e “habilidades” mascarado pelo discurso da cidadania. A publicação desse documento também foi uma estratégia de o Estado inserir o modelo neoliberal nos conteúdos escolares, assim como interferir diretamente na elaboração dos currículos escolares. Em 2015, o Ministério da Educação inicia o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que veio a substituir PCN, com a aprovação em 2017.

A BNCC, pelo seu caráter de especificidade e detalhamento, chega a se confundir o currículo. Ela é, atualmente, o referencial obrigatório para a elaboração dos currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país. Ela traz, portanto, aprendizagens comuns a todos os brasileiros e, por isso, os currículos são orientados a contemplar o que a Base indica. Entre críticas e elogios ao documento, o fato é que a BNCC conta com um forte apoio de empresas privadas no ramo educacional como o Instituto Unibanco, Instituto Airton Senna, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Leman, Fundação Roberto Marinho que participaram ativamente do Movimento a favor da BNCC.

Em relação ao livro didático, a aprovação da BNCC provocou animação no setor editorial, pois logo após a sua aprovação, as editoras já faziam propagandas de que seus livros já estavam de acordo com a Base. Nesse sentido, o edital do PNLD 2020 já foi todo organizado para contemplar as novas diretrizes curriculares no livro didático, conforme se constata:

A avaliação das obras didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2020 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, EDITAL PNLD 2020, p. 37).

Não é nosso foco aprofundar à discussão dos impactos que a BNCC provocará nos currículos, na elaboração de materiais didáticos, na formação teórica e prática do professor, nas avaliações de aprendizagem, enfim, como os sistemas educacionais irão se re(organizar) a partir dessas novas diretrizes. No entanto, já iremos levantar questões acerca desse impacto nos livros didáticos e no trabalho docente no próximo capítulo.

Considerando essas condições de produção¹³ acima elencadas, compreendemos como o discurso de desqualificação de desprestígio do professor foi orquestrado no momento em que dentro da divisão do trabalho o professor perde parcialmente o controle sobre o processo de produção do seu produto, que é a aula, que passa a ficar sob a responsabilidade das editoras, que, por sua vez, estão a serviço dos interesses do capital. Para entendermos como se dá esse processo, basta recorrermos a Marx (2005, p. 43) quando ele afirma que:

Esta fixação da atividade social, esta consolidação de nosso próprio produto como força objetiva acima de nós que escapa ao nosso controle, contraria as nossas expectativas e aniquila os nossos cálculos, é um dos principais fatores no desenvolvimento histórico até os nossos dias.

A questão é que se o professor não precisa mais produzir o material didático, nem tampouco definir os conteúdos a serem ensinados, já que estes chegam prontos pelo manual didático do professor, ele também não precisa de uma formação qualificada, já que lhe cabe a execução do trabalho material, que não requer nível intelectual tão amplo. Dessa forma, o Estado acaba investindo minimamente na formação tanto inicial como continuada desse professor, destinando maiores investimentos à produção de livros didáticos como forma de garantir ao capital o consumo ininterrupto dessa mercadoria.

Isso revela a situação de alienação do trabalho do professor, porquanto o afasta do processo criativo da ação pedagógica. Ao permitir que o manual didático lhe tome as rédeas da atividade docente, o professor torna-se um acessório de seu instrumento de trabalho, tal qual o trabalhador se transformou em apêndice da máquina no processo de reprodução do capital. Assim como a máquina faz com o trabalhador na produção de objetos para o atendimento das necessidades humanas, o manual didático subtrai do professor o ato criativo no processo de transmissão-assimilação do conhecimento (PANIAGO, 2003, p. 69).

Essa constatação demonstra como o manual didático no projeto de expansão e acumulação do capital acaba assumindo um papel central na relação educativa formal, antes ocupada pela figura do professor, ressignificando a imagem do mestre e do preceptor da sociedade feudal. Essa hegemonia do manual didático no processo de ensino é questionada por vários autores, que consideram que

o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada (FREITAG, 1993, p. 111).

¹³ Essa categoria será desenvolvida na seção 4.

Uma possibilidade para que a relação entre o professor e o manual didático ocorra de forma equilibrada e democrática seria investir em políticas públicas voltadas para a qualidade do ensino que contemplem adequadamente tanto a formação do professor quanto o fortalecimento profissional da ocupação docente, o que, conforme já foi revelado, não está dentro do projeto do capital. Outros estudos têm revelado que são poucos os casos em que o livro didático desperta resistência à classe docente, e pouco se questiona acerca da sua função na relação pedagógica, como também o fato de que esse material acaba se tornando o único material utilizado por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, é importante perceber como o manual didático se impõe como possibilidade de ensino e como esse fato reflete, diretamente, uma imagem de desqualificação, desprestígio e simplificação do trabalho docente na sociedade capitalista. Nesse sentido, em que consiste a importância de o professor compreender que o discurso do livro didático representa o discurso de uma classe ou grupo social? Nesse ponto, é urgente levantar a discussão do que o livro didático representa para o trabalho docente, entendendo que o foco não é o livro em si, e sim a redução que ele provoca na autonomia e qualificação docente. Fazer isso é o primeiro passo para que o professor compreenda que a “aparente” vantagem que o LD traz na sua prática cotidiana se configura como um elemento determinante para o processo de desqualificação docente e sua conseqüente desvalorização salarial. É preciso atingir essa consciência para que se busque um projeto de re(construção) de uma identidade docente que tenha como pilar uma formação intelectual consistente e uma valorização salarial condizente com essa formação. Logo, essa identidade deve ser capaz de reivindicar o lugar de autoridade do professor na construção do saber acadêmico.

Para constataremos como esses discursos se materializam nos manuais didáticos, na próxima Seção faremos a elucidação do referencial teórico que servirá como base para essa análise.

4 ANÁLISE DO DISCURSO: CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

É dando lugar as sistematicidades linguísticas, considerando-as entretanto como vestígios e distinguindo o modo como elas são escritas/descritas, que a Análise de Discurso, trabalhando o ponto de articulação da língua com a ideologia, no discurso, expõe o modo como se produzem as ilusões do sujeito e dos sentidos, pois é no domínio de articulação linguístico-ideológica que se reproduzem tantos os pontos de estabilização referencial quanto os de subjetivação.

(ORLANDI, 2008)

4.1 Língua, Discurso e História

Para proceder a análise do discurso sobre a imagem do professor materializada no manual do professor, nos filiamos aos pressupostos teóricos-metodológicos da Análise do Discurso fundada por Pêcheux. A AD inaugura uma nova perspectiva nos estudos da linguagem ao criticar a Análise de Conteúdo sobre o funcionamento do texto, isto é, ela propõe o trabalho da relação língua e exterioridade como algo constitutivo da produção de sentidos, como explica Orlandi (1996, p. 13):

Na análise de conteúdo o texto aparece como documento, que se toma só como ilustração da situação em que foi produzido, situação esta já constituída e caracterizada de antemão. A AD faz justamente o movimento contrário: ao considerar que a exterioridade é constitutiva, ela parte do texto, da historicidade inscrita nele, para atingir o modo de sua relação com a exterioridade. Considera que, se a situação é constitutiva, ela está atestada no próprio texto, em sua materialidade.

O que a autora está afirmando é que linguagem e sociedade se constituem mutuamente e que, por isso, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Ao tomar a linguagem na gênese dos processos histórico-sociais, a AD desenvolve a noção de discurso, atestando a determinação histórica dos processos de significação. A perspectiva da AD demarca o estudo da linguagem a partir do seu funcionamento, ou seja, uma palavra, sentença, período etc. podem ser analisados tanto do ponto de vista linguístico como discursivo, neste último, importa o funcionamento da palavra, sentença, período etc. no

discurso enquanto prática social. Portanto, “a língua aparece como condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 1996, p. 118), ou seja, ela é dotada de autonomia relativa na medida em que tem uma determinação exterior, dessa forma, ela serve de base para o desenvolvimento dos processos discursivos. Para Pêcheux (2009, p. 83), esses processos discursivos são marcados pela luta de classes, tendo em vista que as classes utilizam a língua de modo determinado na sua luta política, logo,

diremos que as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes.

O que Pêcheux comprova acerca da autonomia relativa da língua abrange diretamente a autonomia do sujeito e dos sentidos, porque revela a não transparência da linguagem e dos sentidos. No quadro apresentado até aqui, destaca-se a língua como lugar material onde se realizam os efeitos de sentido no discurso, por meio dos processos discursivos, em que se manifesta o ideológico. Dessa forma, Courtine (2009, p. 33) corrobora com o pensamento de Pêcheux ao afirmar que só a língua

pode autorizar a relevância das relações de contradição, antagonismo, aliança, absorção... entre formações discursivas que pertençam a formações ideológicas diferentes e dar conta, assim, do fato de que, em uma determinada conjuntura da história de uma formação social, caracterizada por um determinado estado das relações sociais, “sujeitos falantes”, tomados na história, possam concordar ou discordar sobre o sentido dado às palavras, falar diferentemente, falando exatamente a mesma língua.

Isso porque o discurso tem um componente linguístico e histórico, pois é o lugar em que se articulam língua e ideologia. Na teoria do discurso, a diferença entre texto e discurso é fundamental para que o trabalho de interpretação não culmine na análise de conteúdo, por isso, é preciso acessar o texto pela sua textualidade e considerar que a palavra não tem um significado próprio, ela significa porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa, ou seja, ela possui historicidade. Nessa perspectiva, consideramos o texto como um objeto linguístico-histórico, não interessa como ele está organizado, mas como ele organiza a relação da língua com a história e vice-versa, isto é, “não se parte da história para o texto, se parte do texto enquanto materialidade histórica” (ORLANDI, 1995, p. 113), isto é, buscamos, na produção de sentidos, a historicidade do texto. Então é pelo texto que temos acesso ao discurso e, a partir deste,

compreendemos como o texto produz sentidos, isso porque ele deve ser estudado a partir de suas condições de produção e da sua relação com a exterioridade que lhe é constitutiva.

Trabalhar o texto considerando suas condições de produção é trabalhar o discurso, nesse caso, é necessário compreender a noção de tipo de discurso porque é uma noção que permite entender como se dá a estruturação do discurso. A tipologia do discurso é uma proposta teórica e metodológica que visa estabelecer modos de funcionamento dos diferentes discursos, nesse sentido ela “opera um recorte que distingue o que no contexto de situação deve ser levado em conta na constituição do sentido” (ORLANDI, 1988, p. 24). Na tipologia, as marcas linguísticas são responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento do discurso, já a propriedade compreende o discurso em sua relação com a exterioridade (instituições, contexto sócio-histórico e ideológico, condições de produção), conforme explica Orlandi:

Dada a institucionalização, a linguagem – o fato de que há um processo de legitimação histórica, das suas formas -, os tipos se estabelecem como produto dessa institucionalização e se fixam como padrões, como modelos. Esses produtos, os tipos, vão entrar nas condições de produção do discurso, em seu funcionamento que, por sua vez, determina aquilo que pode vir a constituir um novo tipo ou a reproduzir uma forma já estabelecida. (ORLANDI, 1988, p. 23).

Dessa explicação, constatamos que todo dizer tem uma configuração e inscrição histórica e essa constatação nos possibilita distinguir os modelos de discurso, em seu funcionamento, de acordo com as condições de produção que permitem o acesso a elementos constitutivos do discurso. Orlandi propõe considerar a interação e a polissemia como característica da tipologia, pois o funcionamento discursivo é “uma atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1996, p. 153). Esse “determinado” diz respeito ao lugar de fala e posição ideológica que assume no discurso, pensando a interação entre duas pessoas socialmente organizadas.

Dessa forma, à medida que os funcionamentos discursivos ganham legitimidade e se institucionalizam historicamente, por meio do uso e da sedimentação, instalam-se como tipos cristalizados de discursos que são retomados no processo de interlocução e passam a funcionar como modelos. Para reconhecer esses tipos de discurso, a autora estabelece dois critérios: a interação e a polissemia. A primeira diz respeito ao jogo de imagens que orienta o modo como os interlocutores se comportam no discurso e, nesse contexto, é o grau de reversibilidade que vai determinar a dinâmica da interação, ou seja, se haverá maior ou menor troca de papéis entre os interlocutores. O segundo diz respeito à relação dos interlocutores com o objeto do discurso, se na interação esse objeto se estabiliza ou se desloca e para qual

lado da interlocução há o movimento. São três os tipos de discurso, conforme elucidada Orlandi (1996, p. 154):

Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o *non sense*.

Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.

Discurso autoritário: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando.

Como se observa, para se ter acesso aos modos de funcionamento do discurso, é preciso ter como ponto de partida a relação entre os sujeitos, a relação com os sentidos e a relação com o referente do discurso. Além disso, é preciso também entender que não existe um discurso puramente autoritário, lúdico ou polêmico, o que existe é um funcionamento dominante de um sobre o outro, portanto, Orlandi orienta que para se evitar categorizações em relação aos modos de funcionamento do discurso, é salutar dizer que o discurso em análise tende para a paráfrase, ou para a monossemia (quando autoritário), tende para a polissemia (quando lúdico) e se divide entre polissemia e paráfrase (quando polêmico).

Com base na caracterização do funcionamento do discurso e da relação que estabelece com os tipos, é possível estabelecer uma relação entre o linguístico e o ideológico. Isso porque as marcas e propriedades do discurso nos permitem identificar o modo como elas se relacionam com determinadas formações discursivas e indicam um modo de se relacionar com a ideologia. Para explicitar melhor essa relação, voltaremos nossa atenção para explorar os conceitos de condições de produção, formação discursiva e formação ideológica.

4.1.1 Condições de produção do discurso

A noção de Condições de Produção (CP) é fundamental para compreender que o discurso é determinado tanto pelas circunstâncias de enunciação quanto pela conjuntura sócio-histórica e ideológica. Essa concepção supõe uma análise que ultrapasse a definição empírica desse termo, que concebe as CP em relação aos lugares objetivamente definidos, em formação dada, representados “por uma série de ‘formações imaginárias’ que designam o lugar que o remetente e os destinatário atribuem a si mesmo e ao outro” (COURTINE, 2009, p. 49). Para Courtine, essa visão empírica das CP resulta em uma dominação ou apagamento das

determinações objetivas que caracterizam o processo, ou seja, o contexto sócio-histórico e ideológico em que se processa o discurso. Dessa forma, o autor propõe pensar as CP como lugar onde acontece a luta ideológica de classe, tendo em vista que o discurso é uma materialização da ideologia. Nesse sentido, Amaral (2016) afirma que não são as circunstâncias imediatas que constituem o contexto no qual o discurso foi produzido, mas sim a representação da situação empírica no imaginário histórico, isto é, a “exterioridade constitutiva do discurso”, pois

tratar as condições de produção do discurso requer o conhecimento do processo das determinações sociais, políticas e econômicas da produção intelectual em geral, designada pela teoria marxista como formas de consciência ou formações ideológicas. A produção intelectual é concretamente organizada e explicitada em forma de discursos. Isso significa dizer que é como discurso que essa produção intelectual tem efeitos de sentido, atua na realidade e provoca mudanças nas mesmas relações sociais que a originam. (AMARAL, 2016, p. 33).

Esse entendimento remete à questão do sentido, considerando que a palavra não tem um sentido próprio e que este é determinado pelas posições ideológicas em confronto no processo sócio-histórico. Esse fato nos leva a compreensão de que a palavra não é uma propriedade particular, e que no funcionamento discursivo ela “vem pela história, pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder” (ORLANDI, 2010, p. 32). Esse pensamento ratifica a inter-relação do sujeito falante com a história na produção do seu discurso, visto que os sujeitos sustentam determinadas posições discursivas relacionadas a determinadas formações ideológicas, ambas atuando na determinação dos sentidos das palavras. É preciso, portanto, considerar nas CP os sujeitos e a situação, pois é na produção do dizer que o sujeito recupera elementos da história, da sociedade e das suas contradições ideológicas produzindo diferentes efeitos de sentidos. É também nesse espaço que se dá o encontro da materialidade da língua com a materialidade da história, “é nesse encontro que as formações ideológicas se concretizam, se realizam e operam nas relações sociais” (AMARAL, 2016, p. 42).

Compreender como os discursos se constituem, seus sentidos e sua atuação na realidade é papel das Condições de Produção que, como categoria, estabelece o encontro do dizer com sua exterioridade. Do ponto de vista metodológico, Orlandi (2010) destaca duas formas de considerar as condições de produção: em sentido estrito e em sentido amplo. A primeira se refere às circunstâncias da enunciação, isto é, ao contexto imediato, ao passo que a segunda se refere ao contexto sócio-histórico e ideológico em que o discurso é produzido.

4.1.2 Paráfrase e polissemia: o movimento da linguagem

A linguagem como materialidade do discurso se constitui no processo dinâmico entre paráfrase e polissemia, ou seja, entre produtividade e criatividade, conforme explica Orlandi (1996, p. 137):

A paráfrase é considerada, na linguística, como a “matriz do sentido”. Segundo nossa perspectiva, a polissemia é a fonte do sentido uma vez que é a própria condição de existência da linguagem. Se o sentido não fosse múltiplo não haveria necessidade do dizer. Matriz ou fonte de sentido, o importante é que esses dois processos são igualmente atuantes, são igualmente determinantes para o funcionamento da linguagem.

Para Orlandi, essa relação é contraditória, haja vista que, embora sejam processos diferentes, possuem uma relação necessária e constitutiva no funcionamento da linguagem. Todo dizer se constitui entre o mesmo e o diferente, e é nesse espaço que os sujeitos e os sentidos se movimentam e (se) significam. Na produção do dizer, o processo de significação é determinado pela sua relação com a memória, com o interdiscurso, daí a afirmação de que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição; e a repetição é da ordem da memória, do interdiscurso. Já a polissemia é a possibilidade de ruptura do processo de produção da linguagem, irrompem no mesmo objeto simbólico sentidos diferentes. Nesse movimento entre a repetição e o novo, os sujeitos e os sentidos podem ser outros, dependendo de como são afetados pela língua e de como se inscrevem na história, conforme afirma Orlandi (1998, p. 12): “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não detemos o controle e nos quais o equívoco, ou seja, a ideologia e o inconsciente está largamente presente”.

Com base nessa questão, para que sujeito produza seu dizer ele tem que se inscrever no repetível para que seu enunciado faça sentido, seja interpretável.

Isso mostra que o que decide não são as condições de produção imediatas mas a incidência da memória, do interdiscurso. Aquilo que, da situação, significa é já determinado pelo trabalho da memória, pelo saber discursivo, ou seja, aquilo que já faz sentido em nós. O recorte significativo da situação – que é relevante para o processo de significação – é determinado pela sua relação com a memória (ORLANDI, 1998, p. 15).

Em resumo, na paráfrase, mesmo existindo variados locutores e situações, há um retorno ao mesmo espaço do dizível. Já na polissemia, é possível nas mesmas condições de produção imediatas (locutores, situação e contexto sócio-histórico e ideológico), haver um

deslocamento de sentidos, um deslizamento de sentidos. Então, para compreender esse movimento contraditório entre os dois processos, é preciso considerar as condições de produção em sentido *lato*, que põe em jogo a relação dos locutores com a exterioridade.

4.1.3 Formação discursiva e interdiscurso

O conceito de Formação Discursiva (FD) na AD foi inaugurado por Foucault e reformulado por Pêcheux. Podemos dizer que a FD para Foucault “é regida por um conjunto de regularidades que determinam sua homogeneidade em seu fechamento” (INDUSKY, 2007, p. 2). Essa regularidade é avaliada a nível de enunciado a partir da posição que o sujeito ocupa na fala e é determinada pela dependência com níveis anteriores na escala enunciativa. Essa afirmação indica que um sujeito só pode enunciar ao submeter-se a determinados dizeres dentro de uma determinada regularidade, e essa regularidade é de base linguística, ou seja, não tem relação com a exterioridade (história e ideologia).

Ampliando a noção de FD adotada por Foucault, Pêcheux incorpora a ideologia como princípio organizador de uma FD. Para ele, o discurso é considerado um dos elementos materiais da ideologia, ou ainda, que a FD é a forma material de uma Formação ideológica (FI) e que as palavras, expressões, proposições etc. recebem seu sentidos na FD na qual são produzidas. De acordo com Pêcheux (2009, p. 147), FD significa “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, 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 uma programa etc”.

Essa definição equivale a dizer que há uma imbricação das FDs nas FIs, visto que o sujeito é interpelado pelas FDs para produzir seu dizer e que este é a materialização das FIs que determinam essa forma de interpelação. Essa afirmativa refere-se à base (linguística) e ao processo (discursivo-ideológico), que nos leva à compreensão de que o sentido da palavra, expressão, proposição estará sempre submetido ao discursivo-ideológico, ou seja, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Isso significa que as mesmas palavras podem ter sentidos diferentes ao passar de uma FD para outra, assim como palavras linguisticamente diferentes podem ter o mesmo sentido ao passar de uma FD para outra, portanto, a matriz do sentido será sempre a FD e não a palavra em sua literalidade; é nessa perspectiva que se admite o caráter material do sentido.

Esse movimento de sentidos que ora se aproximam, ora se afastam, diz respeito à forma como o sujeito se relaciona com a ideologia. E essa forma é caracterizada pelo interdiscurso, que é definido como

o lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência à sua declaração (COURTINE, 2009, p. 74).

Nesse sentido, o interdiscurso disponibiliza dizeres que o sujeito vai recuperar para formular seu discurso, e é daí que é possível compreender o funcionamento da ideologia, por meio da objetividade material contraditória do interdiscurso. Essa objetividade “reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independente’”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas’.” (PÊCHEUX, 2009, p. 149). A materialidade desse complexo, o interdiscurso, “fornece ‘a cada sujeito’ sua ‘realidade’ enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas”. Então, no processo discursivo, “a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a FD que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” (PÊCHEUX, 2009, p. 150). Nessa identificação, os elementos do interdiscurso são re-inscritos no discurso do próprio sujeito e, sendo assim, essa identificação resulta na aparente autonomia do sujeito. A partir da relação dominação/determinação, Pêcheux desenvolve os conceitos de pré-construído e articulação:

Diremos, então, que “pré-construído” corresponde ao “sempre-já-aí” da interpelação ideológica que fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma de universalidade (o “mundo das coisas”), ao passo que a “articulação” *constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, *aquilo que determina a dominação da forma-sujeito* (PÊCHEUX, 2009, p. 151, grifos do autor).

O termo pré-construído foi introduzido na AD por Paul Henry e se refere a uma construção anterior, exterior e independente do sujeito, e existe em oposição ao que é construído no momento da enunciação, conforme explica o autor:

A ideia é, efetivamente, que o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior. O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade (HENRY, 2013, p. 1).

É no interdiscurso que se estabelece a relação de um discurso com outros discursos e onde se organiza a repetição, assim como a transformação dos elementos do saber da FD, uma vez que ele regula o deslocamento de suas fronteiras. O intradiscurso, responsável pela articulação desses elementos na enunciação, define a forma como o sujeito se relaciona com o sentido e isso tem a ver com a dominação da forma-sujeito, mais especificamente com a posição que o sujeito ocupa no discurso. De acordo com Pêcheux, o indivíduo é interpelado em sujeito do seu discurso pela identificação com FD que o domina, e que essa interpelação ocorre através do desdobramento entre o sujeito da enunciação, o que fala, e o sujeito universal, ou seja, o sujeito da ciência. Esse desdobramento consiste em modalidades de tomada de posição. A primeira modalidade consiste numa superposição (um recobrimento) entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, isto é, ocorre uma plena identificação do sujeito da enunciação com a forma-sujeito da FD que o domina, com o sujeito universal. Essa modalidade caracteriza o discurso do “bom sujeito”. Já a segunda modalidade, consiste na tomada de posição do sujeito da enunciação em contraposição ao sujeito universal, portanto o sujeito do discurso se contraidentifica com saberes da FD que o afeta. Nesse caso há “uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...)” em relação ao que diz a forma-sujeito, isto é,

A contraidentificação é um trabalho do sujeito do discurso sobre os dizeres e os sentidos que são próprios à FD que o afeta e, por conseguinte, se institui como forma de resistência à forma-sujeito e ao domínio de saberes que ela organiza. O resultado desta contraidentificação faz com que o sujeito do discurso, não mais se identificando plenamente aos saberes que Forma-Sujeito representa, se relacione de forma tensa com a forma-sujeito (INDUSKY, 2007, p. 168).

Essa modalidade caracteriza o “mau sujeito” e traz para o interior da FD a alteridade o que resulta em uma FD heterogênea. De qualquer forma, o interdiscurso é quem determina “a identificação ou a contraidentificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite” (PÊCHEUX, 2009, p. 200). No discurso do manual do professor sobre o trabalho docente, nosso objeto de estudo, procederemos a uma análise do interdiscurso que determina a identificação ou a contraidentificação do sujeito do discurso a FD que o domina, a partir da posição ideológica desse sujeito, ou seja, se ele fala do lugar da instituição ou do professor.

A terceira modalidade subjetiva e discursiva Pêcheux designa como uma modalidade em que ocorre uma tomada de posição não subjetiva do sujeito. Nessa modalidade o sujeito descontrói as evidências da ideologia dominante a partir de “uma integração dialética de

conhecimentos objetivos e práticas políticas transformadoras” (BECK; ESTEVES, 2002, p. 151). Isso porque o sujeito do discurso desidentifica-se de uma formação discursiva e sua forma-sujeito para deslocar sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito.

4.1.4 Ideologia e formação ideológica

Em toda sociedade, as relações que se estabelecem nela são determinadas pela Ideologia, isso significa que “toda formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de produção de sua produção” (ALTHUSSER, 1995, p. 54). Em sua tese sobre os Aparelhos ideológicos do Estado (AIE), esse autor afirma que o que garante a unidade da diversidade de AIE inscritos em uma formação social é a ideologia dominante, que é a ideologia da classe dominante em uma determinada conjuntura. Segundo ele, “nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1995, p. 71). Dependendo da formação social, esses AIE aparecem em maior ou menor quantidade, assim como sua forma de individuação é diferente. Na Idade Média, por exemplo, a Igreja acumulava as funções religiosas e escolares no aparelho ideológico do Estado. Já a burguesia para se estabelecer como classe dominante teve que atacar o aparelho ideológico do Estado nº 1, a Igreja. Não só isso, para assegurar sua hegemonia ideológica e não só política, a burguesia teve que criar novos AIE do Estado para substituir o AIE religioso. Desse modo, para Althusser (1995, p. 78), “todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”. No entanto, ele defende que foi o AIE escolar que assumiu a posição dominante nas formações sociais capitalistas e foi fundamental para substituição do AIE religioso, conforme ele esclarece:

De fato a Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a Família um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhada por uma crise que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a escola como o Aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes (ALTHUSSER, 1995, p. 81).

Com base na tese de Althusser sobre os AIE, Pêcheux desenvolve seus estudos discursivos estabelecendo os fundamentos de uma Teoria Materialista do Discurso, a partir do conceito de ideologia, ora reafirmando essa tese, ora reformulando. No campo da reafirmação, Pêcheux (2009) assegura que a ideologia não é de modo algum o único elemento que determina a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social; que as determinações econômicas condicionam da mesma forma essa reprodução/transformação. No campo da reformulação, defende a tese de que é errado localizar de uma lado o que contribui para a reprodução das relações de produção e de outro o que contribui para sua transformação. Ele propõe uma abordagem contraditória de dialética da função dos AIE, porque entende que:

Os aparelhos ideológicos de Estado não são, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes [...], o que significa que os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido, marxista-leninista). *De onde, a expressão “reprodução/transformação” que empregamos* (PÊCHEUX, 2009, p. 131, grifos do autor).

O que o autor está enfatizando com esse argumento é que os AIE funcionam como lugar de materialização e confronto da luta de classes de uma formação social dada, e que eles não contribuem de forma igual para a reprodução/transformação das relações de produção em uma sociedade em razão das propriedades “regionais” (religiosa, moral, jurídica, política, estética etc.) que condicionam sua importância relativa. Pêcheux denomina de formações ideológicas (FI) essa forma de existência material das ideologias que se caracterizam pelo aspecto “regional” e sempre abrangem posições de classe, conforme ele explica:

Os “objetos” ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a “maneira de se servir deles” – seu “sentido”, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem –, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classe (de luta de classes) na Ideologia. Isso equivale dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas de luta de classes), “posições de classe” *que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas* aos diferentes “objetos” ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. (PÊCHEUX, 2009, p. 132, grifo do autor).

Compreende-se desse entendimento que é a desigualdade-subordinação entre os “objetos” ideológicos regionais, decorrente dos diferentes interesses de classe, que instaura a cena da luta ideológica de classes. Dessa forma, para uma transformação na relação de produção numa formação social é necessário instituir nos AIE novas relações de desigualdade-subordinação entre as regiões, objetos e práticas inseridos nesses AIE. Por

considerar que o processo de reprodução/transformação das relações de produção como um processo objetivo, Pêcheux (2009) propõe evidenciar esse processo a partir da tese central de Althusser (1995, p. 93) de que “a Ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”. Como se observa, os autores inserem a categoria do sujeito como essencial no processo objetivo do funcionamento ideológico. De acordo com a segunda tese de Althusser (1995, p. 88), “a ideologia tem uma existência material”, isso quer dizer que os AIE estabelecem prática ou práticas que garantem a existência da ideologia. Essas práticas são reguladas por rituais materiais que são incorporados nas práticas dos sujeitos, logo a existência das ideias de crença é material, “pois suas ideias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provém as ideias do dito sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p. 92).

Diante das questões colocadas, Pêcheux desenvolve uma teoria materialista da ideologia, porque compreende que a luta de classes ultrapassa os AIE. Esse ponto de vista reafirma teoria de Pêcheux de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes e é essa questão que funda a Teoria Materialista dos processos discursivos.

Nessa teoria, o discurso manifesta-se como possibilidade para se apreender a relação entre a linguagem e ideologia, já que o sentido não está fixado a priori como essência das palavras. Sendo assim, a teoria materialista trabalha com a tese de que há determinação histórica do sentido, ou seja, é pela ideologia que se dá a relação do mundo com a linguagem; isso significa que ela medeia a relação do sujeito com suas condições materiais de existência. Essa concepção nos conduz a compreender como os sentidos não tem uma existência autônoma e que sua existência está condicionada a forma como se inscrevem na história, conforme explica Orlandi (1994, p. 57):

A ideologia é interpretação de sentidos em certa direção, determinada pela relação da linguagem com a história, em seus mecanismos imaginários. Ela não é, pois, ocultação mas função necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito (imaginário) necessário de um sobre o outro. Na verdade, é o efeito da separação e da relação necessária mostradas no mesmo lugar. Há uma contradição entre mundo e linguagem, e a ideologia é trabalho desta contradição. Daí a necessidade de distinguirmos entre a forma abstrata (com sua transparência e seu efeito de literalidade) e a forma material, que é histórica (com sua opacidade e seu equívoco) quando trabalhamos com discurso.

Logo, verificamos que é função da ideologia naturalizar o que é produzido pela história. Isso porque ela produz a evidência dos sentidos e do sujeito ao apagar a materialidade histórica em que se constituem os sentidos e os sujeitos. Dessa forma, a

ideologia atua para estruturar o processo de significação que acontece nas relações sociais, e ao fazer isso “dá sustentação ao dizer, produzindo sentidos que discursivamente procuram camuflar conflitos e deixar passar a ideia de ausência de contradições de classes” (FLORÊNCIO et al. 2009, p. 70). Assim, veremos como a ideologia funciona na produção de sentidos sobre professor e trabalho docente no manual didático do professor.

4.1.5 Relações de força, Relações de Sentido, Antecipação: Formações Imaginárias

Das Condições de Produção do discurso no manual do professor, nos interessa como as formações imaginárias constituem o processo discursivo. Toda comunicação verbal pressupõe a existência do que Pêcheux chama de “protagonistas do discurso” que no manual do professor estão representados pelo autor do livro didático e o professor. Estes designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, que não são “lugares empíricos, como estão inscritos na sociedade, mas suas imagens que resultam de projeções” (ORLANDI, 2010, p. 40). Isso significa que “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 do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Nesse sentido, com base no esquema proposto por Pêcheux na constituição das formações imaginárias, temos a imagem da equipe autoral do livro didático sobre ela mesma, que responde a questão implícita: quem sou eu para falar assim com o professor? Em seguida, temos a imagem que essa equipe autoral faz do professor, ou seja, quem é esse professor para que eu lhe fale assim? Temos ainda a imagem dessa equipe autoral sobre o lugar que ela ocupa, ou seja, um lugar autorizado pelo Estado (MEC) para representar os interesses do capital, seguindo o que é determinado pela instituição a qual representa. Essas questões postas acima correspondem às representações imaginárias das diferentes instâncias do processo discursivo e essas representações são resultados de processos discursivos anteriores, ou seja, as imagens sobre professor e equipe autoral do livro didático são imagens construídas no decorrer da história e que, necessariamente, se encontram refletidas no discurso. Nesse sentido, a forma como os sujeitos se representam e são representados é sempre atravessada pelo “já ouvido”, ou seja, pela memória discursiva, pelo interdiscurso, “através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas” (PÊCHEUX, 1990, p. 85).

São essas regras de projeção que permitem o sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva), logo são as posições que significam no discurso. Segundo Orlandi

(2010, p. 40), “na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições”. Cabe pensar na formação social capitalista as imagens do professor a partir dessas diferentes posições assumidas pelo autor do livro didático. É com base nessas formações imaginárias que são instituídos os processos de identificação dos sujeitos implicados no discurso, nesse caso, o professor e a equipe autoral do livro didático.

Dessa forma, por meio das análises do interdiscurso presentes nas materialidades discursivas analisadas, pretendemos chegar às imagens de professor que estão na base dos processos discursivos.

4.2 Manual do professor: efeitos de sentidos e suas implicações para o trabalho docente

4.2.1 Condições de Produção do Manual Didático do Professor

Como já foi dito, o manual didático é uma invenção da Idade Moderna e surge com o advento do capital manufatureiro. As condições de produção desse material estão atreladas à ascensão da burguesia ao poder e à necessidade de consolidação do capitalismo como formação social.

As condições de produção imediatas do manual do professor estão intimamente associadas à política governamental em relação ao livro didático, por exemplo, a criação em 1937 do Instituto Nacional do Livro Didático (INL), que deu lugar ao atual PNLD criado em 1985. O INL se concretizou como uma política de Estado instituída pelo regime Vargas como estratégia de investir em órgãos da administração pública em seu governo. Essa política tinha como objetivo o controle ideológico da produção de material de ensino destinado aos jovens brasileiros. O livro didático foi instituído pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938 que definiu as diretrizes para sua produção e uso. Vejamos:

Art. 1º - É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.

Art. 2º - Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Art. 3º - A partir de 1 de janeiro de 1940, os livros didáticos que não tiverem tido autorização prévia, concedida pelo Ministério da Educação, nos termos desta lei, não poderão ser adotados no ensino das escolas preprimárias, primárias, normais, profissionais e secundárias, em toda a República.

Até 1997, o PNLD foi executado pela Fundação de Apoio ao Estudante (FAE), quando o programa passa a ser gerenciado pela Fundação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que estabeleceu as diretrizes de funcionamento para o

PNLD conforme existe até hoje. Esse momento coincide com a publicação dos PCN, que instituiu novas diretrizes para a elaboração de currículos e materiais didáticos para as instituições escolares. Isso implicou diretamente em mudanças na concepção e elaboração do guia dos livros didáticos produzidos pelo MEC, especificamente a partir de 2002, conforme exposto no documento:

Na execução do PNLD/2002, o Ministério adotou uma nova sistemática para o processo de avaliação. Buscou, por meio de parcerias com universidades públicas, impulsionar o interesse da pesquisa universitária sobre o tema, bem como incentivar a transferência do conhecimento e experiência acumulados. Com isso, as universidades contribuem para o aperfeiçoamento, a socialização e a melhoria do processo de análise de livros didáticos.

A partir da fundamentação legal existente, estabeleceram-se, nessa nova sistemática, os procedimentos metodológicos, técnicos – princípios e critérios – e operacionais, bem como o cronograma de execução. Estes procedimentos, com exceção dos princípios publicados em edital, encontram-se detalhados no Documento Básico 1 e 2 da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação.

Essa forma de organização definida no PNLD 2002 é a que permanece até o momento atual. Ainda nesse contexto, o manual do professor deixa de ser apenas a reprodução do livro do aluno acompanhado das respostas e passa a ocupar centralidade nas “orientações” práticas direcionadas ao professor, funcionando como critério para a aprovação das obras didáticas adotadas nas escolas públicas. É possível asseverar essa centralidade nesta passagem do guia do livro didático, no qual se explicita em que consiste um manual adequado (PNLD, 2002, p. 23).

O manual do Professor é uma peça chave para o bom uso do livro didático. Um Manual adequado deve explicitar a proposta didático-pedagógica que apresenta, descrever a organização interna da obra e orientar o docente em relação a seu manejo. É desejável, ainda, que explicita seus fundamentos teóricos e que indique e discuta, no caso de exercícios e atividades, as respostas esperadas.

Do ponto de vista das Condições de Produção amplas, o livro didático e o manual do professor surgem como mercadoria para abastecer o capital, por meio do mercado editorial. A consequência disso é a simplificação do trabalho docente, a separação entre trabalho manual e intelectual, a especialização unilateralizada e a diminuição do valor da força de trabalho do professor, entre outras questões. Isso porque, com o novo modelo de acumulação de riqueza e a formação do Estado moderno, o professor passa a exercer uma nova função na esfera do trabalho, primeiro passando a ser tratado como um profissional, com uma formação simplificada e especializada, e os conteúdos e os materiais de ensino passam a ser definidos pelo Estado, portando, tanto o material alienado de trabalho do professor, como os meios de

produção desse material passam a ser domínio desse Estado. Essa divisão do trabalho que afetou profundamente as relações de produção, principalmente o complexo escolar, é referenciada por Marx quando se refere ao capital manufatureiro:

Em todo ofício de que se apodera, a manufatura cria, portanto, uma classe dos chamados trabalhadores não qualificados, antes rigorosamente excluídos pelo artesanato. Ao mesmo tempo que desenvolve, à custa da capacidade total de trabalho, a especialidade totalmente unilateralizada, que chega ao ponto da virtuosidade ela já começa a transformar numa especialidade a falta absoluta de desenvolvimento. Juntamente com a gradação hierárquica, surge a simples separação dos trabalhadores em qualificados e não qualificados. Para estes últimos, os custos de aprendizagem desaparecem por completo, e para os primeiros esses custos são menores, em comparação com o artesão, devido à função simplificada. Em ambos os casos diminui o valor da força de trabalho. Exceções ocorrem na medida em que a decomposição do processo de trabalho gera funções novas e abrangentes que no artesanato não existiam, ou pelo menos não na mesma extensão. A desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, implica imediatamente uma maior valorização do capital, pois tudo o que encurta o tempo de trabalho necessário para a reprodução da força de trabalho estende, ao mesmo tempo, os domínios do mais-trabalho (MARX, 2013, p. 528).

Com base nesse pensamento, é possível constatar que a desvalorização da força de trabalho do professor favoreceu o mercado editorial e, ao mesmo tempo, a produção do manual do professor comprometeu significativamente o trabalho intelectual do professor. Esse fato é dissimulado no meio educacional pela hegemonia que o livro didático ocupa no trabalho docente, sendo pouco questionado pelo professor e pela sociedade civil. Por ser uma política educacional, esses instrumentos são legitimados pelas organizações internacionais e pelo Estado, pois

a estrutura legal do Estado moderno é uma exigência absoluta para o exercício da tirania nos locais de trabalho. Isto se deve à capacidade do Estado de sancionar e proteger o material alienado e os meios de produção (ou seja, a propriedade radicalmente separada dos produtores) e suas personificações, os controladores individuais (rigidamente controlados pelo capital) do processo de reprodução econômica. Sem esta estrutura jurídica, até os menores “microcosmos” do sistema do capital – antagonicamente estruturado – seriam rompidos internamente pelos desacordos constantes, anulando dessa maneira sua potencial eficiência econômica (MÉSZÁROS, 2002, p. 107-108).

Com a imposição do Estado de massificação do sistema educacional, em razão da necessária expansão do capital, o número de professores para atender a população foi aumentado e estes passaram a ser escolhidos de acordo com a especialidade de conhecimento, ou seja, por afinidade de disciplinas a serem ministradas. Com isso, o professor já não precisou ter um conhecimento amplo, ele precisava dominar apenas um saber específico. Dessa forma, o Estado já não precisou investir tanto em custos com a formação desse

professor, já que ele passa a exercer uma função simplificada na divisão do trabalho. “A manufatura propriamente dita não só submete ao comando e à disciplina do capital o trabalhador antes independente como também cria uma estrutura hierárquica entre os próprios trabalhadores” (MARX, 2013, p. 539).

Diante dessas questões, atestamos que o manual do professor no espaço educacional marca a transição do trabalho artesanal (intelectual e manual) para o trabalho manual no capitalismo, contribuindo para transformar o professor em trabalhador não qualificado. Essa desqualificação, gerada pela diminuição do valor da sua força de trabalho, favorece a valorização do capital, na medida em que gera lucro para as editoras de livros didáticos.

Podemos ressaltar que, como diretriz didático-pedagógica, a Didática Magna de Comenius orientou a consolidação desse novo modelo de educação. Segundo Alves e Centeno (2009, p. 481), Comenius concebeu o projeto de objetivação do trabalho didático quando submeteu o professor – o trabalhador no âmbito da escola moderna – ao instrumento de trabalho. Com isso, os manuais didáticos passaram “a ser os recursos materiais que, ao garantir a transmissão do conhecimento, tiravam das mãos do mestre essa função, patente outrora na educação feudal, cuja base técnica era de natureza artesanal”.

Nosso ponto de vista é de que nesse documento já estavam delineados o perfil do professor manufatureiro, que deveria ensinar de forma mais rápida, objetiva e simples, já que o manual previa que fosse elaborado o mesmo material didático para todos os alunos.

Será, por isso, vantajoso ter, prontos, em quantidade suficiente, todos os livros que se usam em todas as classes; e aqueles que não deverter-se para a língua materna, tenham a tradução ao lado, pois assim todo o tempo que deveria consagrar-se a ditar, a escrever e a traduzir, poderá dedicar-se, de modo muito mais útil, a explicações, a repetições e a tentativas de imitação (COMENIUS, 2001, p. 310).

Compreendemos com isso que esse discurso representa a materialização do professor moderno, com formação simplificada e conseqüente desvalorização da força de trabalho, decorrente da redução de tempo na execução de seu trabalho. De intelectual, erudito, sábio, o professor passa a exercer o papel de executor e tarefeiro no contexto educacional.

Com efeito, assim como se o pregador lê o texto sagrado da bíblia, e explica e mostra a sua utilidade aos ouvintes (para os ensinar, exortar, consolar etc.), se aceita que cumpriu o seu dever, embora não tenha sido ele a traduzir o texto original, mas se tenha servido de uma tradução já feita, uma vez que isso, para os ouvintes, pouco interessa, assim também aos alunos pouco importa que o próprio professor ou qualquer outro antes dele tenha preparado a sua lição, desde que aquilo que é necessário esteja pronto e o professor ensine o seu uso exato. (COMENIUS, 2001, p. 310-311).

Consideramos, portanto, que o capital, como modelo produtivo, com sua divisão social do trabalho, inaugura a figura do professor manufatureiro de onde se originou o professor contemporâneo. Para a formação desse novo profissional, o manual didático do professor emerge como instrumento que promove a desvalorização do trabalho docente, assim como a simplificação da capacidade intelectual do professor. Nesse sentido, Batista (2004, p. 58) afirma que “sua sequência [do manual do professor] torna-se a sequência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. [...] é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão das aulas”.

Senso assim, o Estado investe minimamente na formação intelectual desse profissional e, dessa forma, ainda alimenta o sistema transformando o livro didático em um negócio rentável para o capital, ou seja, uma mercadoria.

4.2.2 Manual do professor: desvelando os sentidos

Como dissemos, a perspectiva teórica a qual nos filiamos para proceder a análise do manual do professor é a Análise de Discurso, a partir de uma perspectiva materialista-dialética, porque entendemos que essa teoria nos dá condições de fazer uma análise mais complexa do objeto de pesquisa. Para a AD, a linguagem se apresenta como elemento central na relação entre homem e realidade natural e social, ou seja, o modo de produção da linguagem parte da produção social geral. Nesse sentido, linguagem e sociedade se constituem mutuamente, pois “os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais” (ORLANDI, 1988, p. 17). Isso significa que, para ter acesso ao discurso, é preciso compreender a relação entre linguagem e exterioridade na produção de sentidos. Esse mecanismo é fundamental para compreender o modo de funcionamento da linguagem, e isso só é possível à medida que situamos os protagonistas e o objeto do discurso, isto é, a relação que existe entre condições materiais de base e processo, mais uma vez, a relação entre língua e discurso em determinadas condições sócio-históricas de produção.

Começaremos definindo o manual do professor (MP) como um objeto linguístico estruturado em função de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado com finalidades específicas, sendo que esse determinado varia conforme época e grupo social. Como já foi dito, o LD foi criado no contexto de construção de uma identidade nacional para a sociedade brasileira, e, principalmente, com a implantação do capitalismo como modelo produtivo.

Para a análise à qual no propomos nesse estudo, entendemos que a AD é o dispositivo que permite analisar a textualização do político como estratégia fundamental para a compreensão da relação entre o simbólico e as relações de poder. Então, cabe aqui estudar a determinação histórica dos processos de significação do manual do professor. Partindo desse pressuposto, afirmamos que esse manual textualiza as relações de poder que se instituem na sociedade capitalista.

Desde a fase do capital manufatureiro, o manual didático se constituiu como um poderoso instrumento ideológico criado pelo Estado capitalista para garantir o controle sobre o conteúdo ideológico a ser ensinado nas escolas. Por outro lado, e com o mesmo objetivo, esse mesmo Estado estabeleceu formas de implantar o modelo manufatureiro no espaço escolar. Nessa analogia com o modelo fabril de produção, o manual do professor funciona como objeto de controle do trabalho, limitando a subjetividade do professor no processo de trabalho. Ao implantar o manual do professor no espaço escolar, o Estado sempre instituiu a divisão social do trabalho, posto que fragmentou o trabalho docente - definindo a figura do autor do LD como responsável pelo trabalho intelectual, ou seja, pela produção do material didático de ensino; e a figura do professor como responsável pela realização do trabalho manual, ou seja, a execução da proposta do LD. Essa concepção de trabalho está na base do modelo produtivo taylorista que defende a tese de que o problema entre capital e trabalho é de ordem gerencial.

Partindo dos pressupostos da AD, no que diz respeito às concepções de texto e discurso, reconhecemos então o MP como objeto empírico (analítico) e o discurso sobre o trabalho docente como objeto teórico, ao passo que, no funcionamento do discurso, o produto está para o texto e o processo está para o discurso. Como todo dizer tem uma configuração, e essa configuração é o que estabelece o que é relevante para um determinado contexto na constituição do sentido, defendemos que o MP foi o tipo de discurso adotado como modelo pelo Estado brasileiro para estabelecer determinados sentidos de dominação sobre o trabalho docente.

Sendo assim, questionamos: por que manual e não livro? A escolha dessa palavra traz efeitos apreciáveis. Quando analisamos a palavra manual, do ponto vista linguístico-textual, dizemos que manual é um tipo textual injuntivo ou instrucional, pautado na explicação e no método para a concretização de uma ação. Os manuais têm como característica principal ensinar alguém (que não sabe) a fazer algo tido como necessário. Quanto ao sentido “literal” da palavra, ou seja, o mais dominante para uma determinada sociedade, manual significa o que se faz com as mãos; trabalhos manuais; que trabalha com as mãos: trabalhador manual;

que se pode levar nas mãos¹⁴. A inclusão desse instrumento no trabalho docente carrega uma interpretação de que na relação de ensino-aprendizagem é o manual que assume a função de ensinar ao professor e não o contrário, haja vista que o manual do professor ocupa essa função social de ensinar, instruir, orientar, comandar. Na perspectiva da relação com o saber, o uso do manual carrega uma interpretação de que o saber do manual é mais importante, mais certo, que o do professor, visto que ocupa um lugar de autoridade na relação pedagógica. Como vimos, o termo manual traz o sentido de que o instrumento foi elaborado para ser manuseado pelo professor, nesse caso, utilizado pelo trabalhador manual. Essa perspectiva de interpretação pode produzir a evidência do sentido e esconder o caráter material dessa palavra, pois

é pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá. A ideologia se caracteriza assim pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história, pela estruturação ideológica da subjetividade (ORLANDI, 2008, p. 22).

Nosso ponto de vista é que, ao dissimular o caráter material do sentido, esse instrumento é incorporado ao ambiente escolar de forma natural, submetendo o professor à ideologia capitalista. Em razão desse caráter de evidência, o professor recebe a ideologia do manual do professor sem grande resistência. Dessa forma, passa a aderir aos rituais prescritos pela formação ideológica capitalista ao seguir as orientações, ensinamentos, instruções estabelecidos por esse instrumento.

Pensando no funcionamento da linguagem, observamos o que Pêcheux (1969) chama de efeito metafórico, fenômeno semântico em que ocorre uma substituição contextual, provocando deslizamento de sentidos. Por meio das relações parafrásticas é possível compreender o modo de historicização dos sentidos na análise da formulação “manual do professor”. Sendo assim, verificamos um deslizamento contextual da palavra manual da esfera do trabalho fabril para a esfera escolar. Como todo discurso remete a um outro discurso, entendemos que a matriz de sentido do manual do professor remete ao modelo manufatureiro de produção instituído na fábrica, onde se localiza a identidade desse termo. Dessa forma, podemos afirmar como os sentidos da palavra manual estão submetidos à formação ideológica capitalista cujas relações se dão entre capital e trabalho, essa é a forma material do sentido da palavra.

¹⁴ Dicionário *On-line* de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/manual>. Acesso em: 06 mar. 2019.

Assim como o capital instituiu o manual para o controle da subjetividade e também controle do tempo do trabalhador, a escola adotou o manual do professor para limitar a atividade intelectual do professor e aumentar o tempo de produtividade, ou seja, a quantidade de alunos e de horas trabalhadas. Se na fábrica o operário se submete ao manual para a produção de um artefato, na escola o professor se submete ao manual para a produção de sua aula. Nesse sentido, o manual funciona como um objeto ideológico fornecido pelo Estado capitalista, que prescreve a maneira de como se servir dele, seu sentido, isso tudo da posição de classe da ideologia dominante.

A partir dessa afirmação, é possível dizer que a escola reflete os conflitos das classes sociais em luta, nesse caso da luta entre classe dominante, representada pelo capital, e a classe dominada, representada pelo professor, na medida em que o manual se estabelece como um poderoso instrumento ideológico de domínio do trabalho docente. Indo mais além, esse domínio sobre o trabalho favorece estruturalmente a reprodução do capital, daí colocar a escola como espaço onde se concretizam as lutas entre capital e trabalho, como esclarece Althusser (1985, p. 106):

Porque se é verdade que os AIE representam a forma pela qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente se realizar, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve necessariamente medir-se e confrontar-se, as ideologias não “nascem” dos AIE mas das classes sociais em luta: de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta, etc.

Ao fixar o manual do professor como universal, o capital promove a desvalorização relativa da força de trabalho docente, decorrente da eliminação ou redução dos custos de aprendizagem, e a conseqüente valorização do capital. Considerando que o professor como funcionário do Estado não produz mais-valia, a estratégia para garantir a reprodução e expansão do capital é substituir o trabalho intelectual do professor pelo manual, que ao se transformar em mercadoria, produz mais-valia para o capital. Isso é possível pelo valor de troca que o livro didático e o manual do professor ocupam no mercado editorial, por meio do financiamento estatal.

Se o livro didático produz a desvalorização intelectual do professor, o manual do professor ocupa o lugar formativo de aprendizagem desse professor, já que os conhecimentos necessários para a execução das atividades estão definidos no manual. Com isso, o Estado além de substituir por uma mercadoria o produto de trabalho do professor, ainda se isenta do investimento na formação teórica dele, haja vista que o que ele precisa saber para organizar seu trabalho pedagógico já vem definido pelo autor do livro didático. Essa análise mostra

como o livro didático se constituiu como um instrumento forjado pelo capital para garantir a mercantilização da educação pública.

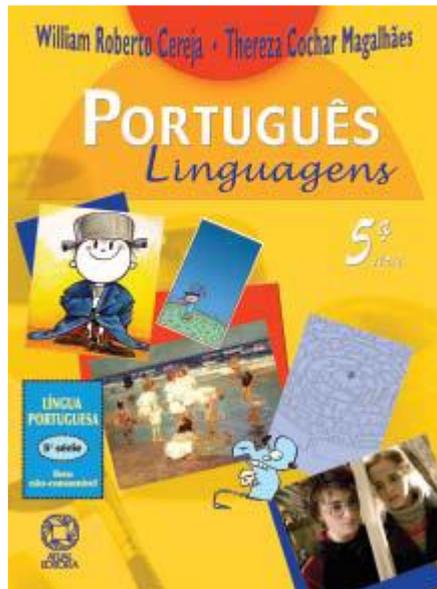
4.2.3 Professor e manual: um olhar sobre o discurso do trabalho docente

Nesse tópico analisaremos o discurso sobre o trabalho docente com base no manual do professor dos livros de Língua Portuguesa. Nosso *corpus* é composto de seqüências discursivas (SD) retiradas de manuais didáticos do professor de português das séries finais do ensino fundamental das escolas públicas, correspondente aos anos de 2008, 2011 e 2014. A execução do PNLD é feita de forma alternada, os seguimentos, no caso dessa pesquisa, anos finais do Ensino Fundamental, são atendidos em ciclos diferentes a cada três anos. Os livros são escolhidos pela escola, desde que estejam inscritos no PNLD e aprovados por uma comissão pedagógica coordenada pelo MEC¹⁵. O primeiro guia do LD foi publicado em 1996 com o objetivo de analisar e avaliar a qualidade dos livros a serem apresentados pelas editoras. O manual do professor, com a configuração que tem hoje, foi um recurso incorporado ao livro didático após a publicação dos PCN, ocupando um espaço central na relação pedagógica, conforme conta no PNLD 2008:

[...] um instrumento didático indispensável. Sua função é esclarecer e fundamentar, junto ao docente, os princípios e crenças que presidem tanto a proposta pedagógica da coleção quanto a organização do material, além de sugerir alternativas de ampliação e adaptação dos conteúdos e atividades propostos. Não deve, portanto, ser meramente uma cópia do livro do aluno, com as respostas preenchidas (PNLD, 2008, p. 16).

Dessa forma, as obras aprovadas pela comissão são as que atendem aos critérios estabelecidos pelo MEC que são publicados em editais. Com base nesses manuais, examinaremos os sentidos de professor, manual e trabalho docente, observando o funcionamento linguístico-discursivo dessas palavras. Como o sentido não existe em si, ele é determinado pelas posições ideológicas do sujeito do discurso, analisaremos essas posições para acessar os sentidos pretendidos com esse estudo.

¹⁵ Os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas coordenadas pelo Ministério da Educação, que conta com a participação de Comissões Técnicas específicas, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. As obras são inscritas pelos detentores de direitos autorais, conforme critérios estabelecidos em edital, e avaliadas por especialistas das diferentes áreas do conhecimento. Se aprovadas, compõem o Guia Digital do PNLD, que orienta o corpo docente e o corpo diretivo da escola na escolha das coleções para aquela etapa de ensino (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 9 mar. 2019).



SD1:

Se os professores que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além. E reafirmamos [...] a adoção de medidas básicas como as anunciadas anteriormente: a revisão dos objetivos do curso de língua portuguesa; a inclusão de novos conteúdos, a reavaliação do peso de conteúdos tradicionalmente supervalorizados; a mudança de postura em relação à língua; a criação de situações concretas de interação discursiva e o desenvolvimento de projetos como forma de garantir a participação efetiva do aluno-sujeito na construção do conhecimento (PNLD, 2008).

Essa formulação faz parte da Introdução do manual do professor da coleção *Português linguagens*, que tem como objetivo apresentar a obra aos professores que farão uso dela, portanto, é um texto que tem como interlocutor o professor. Essa apresentação é produzida pelos autores do livro didático, que também se colocam como professores, e nela eles organizam seu discurso de modo a convencer o outro professor acerca da qualidade da obra.

Observamos que toda a argumentação utilizada para falar ao professor versa sobre concepções teóricas e metodológicas do ensino de língua portuguesa. Ao enunciar as *medidas básicas* para o avanço do trabalho docente, o autor do livro didático se coloca na posição-sujeito de representante do MEC, aderindo a saberes da ordem do político ele produz movimentos de formulação de saberes pedagógicos como nos enunciados: *a revisão dos objetivos, a inclusão de novos conteúdos, reavaliação do peso de conteúdos, a mudança de*

postura, criação de situações concretas de interação discursiva, desenvolvimento de projetos. Para enunciar, o sujeito se apropria de saberes dos PCN julgando-se autorizado a ratificar as afirmações, produzidas na ordem do político, sob o efeito de verdade. Essa formulação materializa a divisão social do trabalho do professor, pois identificamos como a equipe editorial ocupa o lugar da atividade intelectual do professor ao definir os saberes pedagógicos que o professor precisa para fazer seu trabalho. E para materializar o discurso da simplificação do trabalho docente nesse processo, o sujeito enuncia que basta o professor fazer o bom uso da coleção, ou seja, seguir todas as instruções, que ele terá um avanço significativo em seu trabalho. Esse discurso produz um efeito de evidência de que o manual é um instrumento necessário para que o professor desempenhe bem o seu trabalho.

A partir de uma relação imaginária que se inscreve no real sócio-histórico, o sujeito enunciador assume a posição de representante do Estado, aderindo ao discurso político educacional. Assim, fala para o professor cuja imagem é de um sujeito que não têm condições teóricas para definir as diretrizes pedagógicas de seu trabalho, e que precisa fazer um bom uso da coleção para que seu trabalho seja bem-sucedido, como observamos no enunciado: *Se os professores que fizeram uso das edições anteriores desta coleção notaram um avanço significativo em seu trabalho, entendemos que é possível ir além.* Cristaliza-se nessa formulação a imagem do professor manufactureiro, marcada pela utilização do verbo *usar* que implica dizer que cabe ao professor *fazer uso* de algo que não foi produzido por ele.

Ao enunciar seu dizer a partir do campo político, o sujeito provoca um efeito de autoridade e legitimidade sobre o professor, evidenciando uma relação de poder entre o saber do manual e o saber do professor, por meio da inferência de *essa obra é indispensável para a melhoria do trabalho do professor*, caracterizando-se como uma condição necessária para a evolução do trabalho docente.

Ao destacar o manual como condição para a melhoria do trabalho docente, o autor do livro didático faz funcionar na prática a divisão do trabalho na sociedade capitalista, em que o autor do manual didático ocupa a função de gerente, da posição do capital, e pensa o trabalho intelectual a ser desenvolvido em sala de aula, e o professor ocupa a função de trabalhador manual, executando o que foi pensando antes pelo gerente. Analisando dessa perspectiva, constatamos a fixação da identidade de um professor com baixa qualificação técnica, cujo trabalho para ser bem-sucedido precisa ter como base o manual do professor, logo, o autor do livro didático condiciona o bom desempenho profissional do professor ao uso do manual.

A forma de constituição desse discurso e o modo de produção dos sentidos se organizam de maneira em que o sentido sobre o trabalho do professor é enunciado pelo autor

do livro didático que se coloca como agente exclusivo dos saberes necessários para ensinar, como autoridade maior para falar sobre. O discurso que se revela é predominantemente autoritário por não estabelecer uma relação de interlocução entre o professor e a equipe editorial da coleção, pois todas as decisões tomadas para a produção do manual foram feitas exclusivamente pelo autor do manual didático, sem a participação do professor. É possível confirmar o caráter autoritário da constituição desse discurso por meio do uso dos verbos utilizados pelo enunciador: *entendemos* e *reafirmamos*. O uso da primeira pessoa do plural, *nós*, indica que o locutor está enunciando de um lugar (professor), mas se apropriando do discurso de outro, nesse caso do discurso do Estado para legitimar seu dizer. É nesse contexto que o discurso se organiza de forma autoritária.

SD2:

O cálculo a seguir tomou por base 200 dias letivos e a previsão de cinco aulas semanais por classe.

Desse modo, teríamos 36 semanas e um total bruto de 180 aulas. Descontando 20% para avaliações e feriados, podemos calcular uma média de 37 aulas por bimestre, assim distribuídas, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados em cada unidade:

Abertura – 1 aula
Capítulo 1 - 11 aulas
Capítulo 2 - 11 aulas
Capítulo 3 – 11 aulas
Intervalo – 3 aulas

No caso de escolas que apresentem um número diferente de dias letivos ou de aulas semanais, o professor poderá adaptar os cálculos efetuados. Havendo um número maior de aulas, sugerimos que elas sejam aproveitadas para apresentação de filmes, para atividade de pesquisa, de leitura extraclasse e para trabalhos como seminários, dramatizações, criações, ou que seja ampliado o tempo para realização do projeto proposto no capítulo Intervalo (PNLD, 2008, p. 7).

Essa SD foi retirada do tópico *cronograma do manual do professor*, da coleção *Português linguagens*, e nela o autor do livro didático discorre sobre a organização do tempo de trabalho do professor, em função dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O nível de detalhamento da distribuição das aulas por meio numérico, *200 dias, 36 aulas, 20% avaliações e feriados, 37 aulas por bimestre* expressam uma forma de controle do tempo do

trabalho docente. Identificamos nessa forma de organização textual marcas do discurso empresarial que trabalha com metas de produtividade, com indicadores para medir essas metas, que resultam na avaliação de desempenho do trabalho. Dessa forma, o deslocamento de dizeres do discurso empresarial para o espaço escolar, faz com que nessa formulação o autor do livro didático assuma a posição-sujeito de gerente de um negócio ou empresa.

Essa posição revela a incorporação de princípios do modelo produtivo toyotista cujo objetivo é diminuir os poderes do trabalhador sobre a produção e, com isso, aumentar a intensidade do trabalho. Essa também foi uma lógica pensada para a escola moderna que previu a possibilidade de um professor atender a um maior número de alunos, e isso só seria possível com um maior controle sobre a organização de tempo de trabalho desse professor.

Pensando nas relações de classes, percebemos como a ideologia dominante penetra de diversas formas no complexo escolar, regulando as práticas da escola e fixando modelos e representações de trabalho do ponto de vista do capital.

Logo após a explanação do cronograma de aulas, o autor do LD admite acerca da possibilidade de a escola possuir o número de dias letivos diferente do cronograma definido e, assim sendo, o professor poderá adaptar os cálculos efetuados. Dois efeitos decorrem do uso de verbo *poderá*: o presente do futuro não tem o mesmo efeito do uso do presente, que nesse caso carregaria um efeito mais enfático de autorização. O uso do presente do futuro funciona como uma forma de desencorajar esse professor de mexer nos cálculos, funciona como uma forma de autorização mais sutil. O uso do verbo *poderá* também pode encaminhar para um funcionamento de condição para a mudança no cronograma, ou seja, o professor só *poderá* mexer se..., desconsiderando a realidade e contexto de trabalho desse professor, pois quem dita e comanda os sentidos é o manual.

Para confirmar essa posição, de supressão do poder do professor, o autor do LD ainda “sugere” que, caso “sobre” tempo, que ele seja utilizado com: *apresentação de filmes, atividade de pesquisa, leitura extraclasse e trabalhos como seminários, dramatizações, criações, ou que seja ampliado o tempo para realização do projeto proposto no capítulo Intervalo*. Essa “sugestão” adquire o tom de prescrição, considerando a quantidade de atividades sugeridas ao professor para ocupar o tempo “ocioso”. Dessa forma, compreendemos que a forma de organização dessa formulação, em números e repetições de ações “sugeridas” ao professor, revela uma forte estratégia de controle do trabalho docente que tende para uma imagem de professor com baixa capacidade técnica e intelectual para fazer suas escolhas em acordo com suas condições de produção.

Verificamos mais uma vez como o funcionamento do discurso nessa formulação se constitui de forma autoritária, na medida em que a possibilidade de interferência e interlocução com o professor na organização do tempo das aulas é praticamente nula, a não ser no momento em que o sujeito enuncia que o professor poderá ter uma condição de participação na organização do tempo de aula.

SD3:

Um leitor competente é também aquele que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler entre os vários tipos de textos que circulam socialmente.

Com o propósito de cativar os alunos para a leitura e, assim formar leitores competentes e, conseqüentemente, indivíduos capazes de escrever com eficácia, sugerimos ao professor:

- 1- *Promover uma visita à biblioteca escolar ou à biblioteca do município [...];*
- 2- *Se possível, dispor de “bibliotequinha” de classe [...];*
- 3- *Colocar à disposição dos alunos, na biblioteca da escola ou em classe, todo e qualquer material que possa ser um convite prazeroso ao ato de ler [...]*
- 4- *Antes de sugerir livros, verificar quais são as preferências dos alunos [...];*
- 5- *Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras [...];*
- 6- *Ao sugerir leituras, considerar fatores como sexo, idade, nível econômico [...];*
- 7- *Oferecer um repertório seletivo de títulos, considerando principalmente a qualidade dos textos [...];*
- 8- *Planejar, numa das aulas semanais, um momento de leitura livre [...];*
- 9- *Procurar não propor atividades/exercícios sobre todas as leituras feitas [...];*
- 10- *Se possível, planejar e efetivar, na escola, um projeto de leitura que envolva a escola [...];*
- 11- *Planejar e efetivar um projeto de leitura por classe/série como, por exemplo, [...];*
- 12- *Ler em voz alta para a classe pequenos livros, ou contos, ou crônicas, poemas [...];*
- 13- *Desenvolver atividades variadas com os diversos textos lidos, tais como: [...] (PNLD, 2008, p. 8).*

Essa formulação foi retirada do manual do professor da coleção *Português linguagens*, na seção que trata da leitura extraclasse. Nessa seção, o autor do LD discorre sobre o trabalho com a leitura, define o que é um “leitor competente”, e a importância de trabalhar a diversidade de textos com os alunos. Ele formula seu dizer da posição-sujeito representante do

MEC por meio do discurso político-educacional dos PCN que traz em seus fundamentos o conceito de competência. A sequência discursiva recortada refere-se ao trabalho do professor na formação de “leitores competentes”. Nela, o sujeito afirma que o leitor competente é o que busca a leitura por *iniciativa própria*, por vontade própria, essa formulação remete ao pré-construído “querer é poder”, ou seja, que atribui o sucesso ou fracasso do sujeito às próprias escolhas. Esse discurso faz referência ao lema aprender a aprender “presente no discurso pedagógico da tendência liberal renovada que valoriza mais os processos mentais e habilidades cognitivas do que o conhecimento socialmente produzido” (CAVALCANTI, 2007, p. 128). Ao enunciar da posição dominante liberal, constitui-se um sentido de que o leitor possui todas as condições materiais necessárias para selecionar os textos de seu interesse, ainda partindo do pressuposto que o universo de letramento desse aluno é rico de opções. Logo, depende da vontade dele tornar-se ou não um leitor competente.

O efeito ideológico nesse discurso é o apagamento dos conflitos e contradições de classe no contexto escolar, atribuindo unicamente ao sujeito a responsabilidade por desenvolver suas competências, entre elas a competência leitora. Essa ideologia está fundada na concepção de sujeito-de-direito, um sujeito livre em suas escolhas, mas ao mesmo tempo submetido ao Estado e às Leis.

Em outra sequência discursiva, ao discurso sobre o trabalho do professor, o manual sugere ao professor “cativar” os alunos para a leitura. Cativar é um verbo cujo sentido remete à uma relação de afetividade, simpatia, nesse caso, identifica-se um deslocamento de um termo usado na educação doméstica, não formal, para as relações de aprendizagem no espaço escolar. Essa concepção de aprendizagem remete à pedagogia afetiva fundada na imagem do educador-pedagogo e do professor-preceptor da Antiguidade e da Idade Média onde o cuidar e a afetividade mediavam a aprendizagem. O uso desse verbo provoca um efeito de apagamento da dimensão política do professor, nesse caso, ensinar aos alunos a tornarem-se leitores competentes é “cativar”. Consta-se nesse uso do verbo “cativar” uma contradição com a formulação anteriormente analisada; essa contradição consiste no fato de que na pedagogia do “aprender a aprender”, valorizam-se as capacidades cognitivas do aluno, já a palavra cativar conduz a uma interpretação de que a formação do leitor competente se dá desenvolvendo a capacidade afetiva do aluno.

Podemos compreender como esse enunciado, por um lado materializa uma imagem de professor que descaracteriza o lugar socialmente legitimado, o de ensinar. Por outro, reforça uma imagem de que o aluno é capaz de aprender sozinho, sem a intervenção do professor, atribuindo a este um papel secundário na relação de aprendizagem. Verifica-se assim, a

materialização de uma imagem de professor sem qualificação, sem capacidade técnica e teórica para ensinar.

A partir dessa imagem, justifica-se a quantidade de “sugestões” dadas ao professor para o trabalho com a leitura. As “sugestões” sempre iniciadas com verbos de ação no infinitivo e de forma excessiva produzem mais um sentido de determinação do que de “sugestão”. Esse é o efeito da ideologia na língua, a evidência é organizada com base no excesso que apaga o sentido material da palavra “sugestão”, que mais uma vez aponta para funcionando prescritivo do trabalho docente, sem deixar espaço para que o professor tenha consciência crítica desse funcionamento discursivo de dominação de seu trabalho.

SD4:

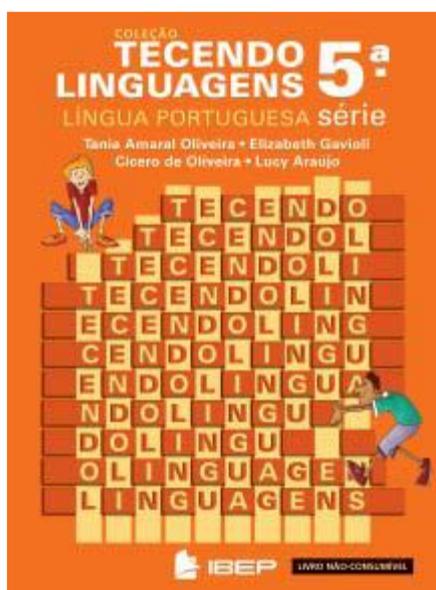
*O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva de gêneros leva à **redefinição do papel do professor** de produção de textos, que, em vez de “**professor de redação**”, **profissional** distante da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto, aqui, como um **especialista** nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social (PNLD 2008, p. 12).*

Essa formulação foi retirada da coleção *Português linguagens*, na seção intitulada *Gêneros: a democratização do texto*. Nessa formulação identificamos uma articulação de dizeres do campo do direito/jurídico na constituição do discurso. O sujeito produz seu dizer incorporando o discurso do direito, mais especificamente no campo educacional, com base no pré-construído “democracia”. Democratização é uma palavra que provém de democracia e significa ação ou efeito de democratizar, tornar acessível a todas as pessoas, nesse caso tornar o texto acessível aos alunos. A evidência que vivemos numa sociedade democrática produz a evidência de que é lei garantir o direito de todos, nesse caso, esse formulação aponta para a evidência de que há a negação de direito de acesso ao texto. No entanto, o funcionamento discursivo caminha para um apagamento do papel do Estado nesse processo de garantia de direitos e desloca o foco para o professor, produzindo uma interpretação de que é o professor que não está garantido esse acesso, conforme o enunciado: *O ensino-aprendizagem da produção de textos sob a perspectiva de gêneros leva à **redefinição do papel do professor** de produção de textos*. Esse enunciado carrega o sentido de que com a redefinição do “papel do professor” essa democratização se torna possível. Nesse sentido, ao enunciar da posição do

Estado, o sujeito transfere o problema da democratização do acesso ao texto do campo político para o campo pedagógico, na figura do professor.

Enunciando da posição-sujeito do Estado de direito, o autor do livro didático se apropria do discurso do capital para *redefinir* o “papel do professor”. Incorporando saberes do modelo neoliberal, representado pelos enunciados, *profissional* e *especialista*, o enunciador propõe a substituição do trabalhador profissional, que no discurso adquire o sentido de trabalhador não qualificado, para um trabalhador flexível, ou seja, um especialista em *diferentes modalidades*, o que aponta para um processo de desespecialização do trabalho docente. Como o trabalhador flexível, na posição do capital, opera simultaneamente várias máquinas, o mesmo ocorre com o professor na constituição desse discurso, assume simultaneamente *diferentes modalidades*; em vez de ser só professor de redação, ele passa a assumir novas tarefas: *professor de leitura, gramática, redação, oralidade, produção de texto, tecnologia etc.* Sob o discurso da democratização na perspectiva do capital, o Estado promove a desespecialização e descentralização do trabalho do professor em sala de aula e, com essa lógica, diminui o número de trabalhadores na sala de aula e aumenta a quantidade de trabalho.

Identificamos nessa formulação, já-ditos que remetem ao discurso do trabalho pedagógico, da perspectiva do capital. Portanto, o funcionamento discursivo dessa sequência traz o sentido de que a ausência de *atualização* profissional do professor é a razão para o aluno não ter acesso a textos de uso social. Discurso que remete a princípios neoliberais acerca do sujeito competente.



SD5:

*De professor para professor**Caro colega,*

Apresentamos-lhe esta coleção, originada, especialmente, das ações e reflexões que temos desenvolvido em nossas classes. A partir das experiências bem-sucedidas, das lições retiradas das situações de fracasso e das orientações apresentadas pelos parâmetros curriculares, começamos a selecionar material e a confeccionar estas páginas, que pretendem servir de apoio ao seu trabalho em sala de aula (PNLD, 2008, p. 4-5).

Essa formulação foi retirada da apresentação do manual do professor da coleção *Tecendo linguagens*. É uma apresentação direcionada aos professores que farão uso da coleção, e tem como título *De professor para professor*. De fato, na organização do texto, os autores do livro falam diretamente ao professor, numa interlocução direta, que pode ser comprovada pelo uso dos pronomes *lhe* e *seu*. O enunciador fala da posição de professor, e se coloca no lugar de colega de profissão para formular seu dizer, por isso, a escolha do título *de professor para a professor*.

No seu dizer, o enunciador retoma dizeres do campo da ciência, da política e da pedagogia. As palavras *ação* e *reflexão* foram palavras amplamente utilizadas nos PCN, que adotaram por meio do conceito de cidadania, a concepção de formação de sujeitos críticos e reflexivos, a partir da perspectiva teórica sociointeracionista. No enunciado, *originada, especialmente, das ações e reflexões que temos desenvolvido em nossas classes*, o sujeito trabalha a evidência de que as ações e reflexões desenvolvidas em sala de aula têm uma motivação espontânea, provocando o apagamento da determinação política e histórica nessas práticas, ou seja, que esse sujeito está interpelado pelo discurso dos PCN. Como se coloca no lugar de professor, produz um sentido de que todo professor tem ou deve ter comportamento igual em sala de aula, ou seja, cria uma evidência de homogeneidade de sujeitos e sentidos, determinando assim a naturalização desse comportamento no espaço escolar.

Ainda no funcionamento discursivo, na forma como esse discurso se constitui, determinado por dizeres dos PCN e do campo pedagógico, verificamos uma aparente disposição do locutor em estabelecer interlocução com o professor que fará uso da coleção, pois não se coloca como agente exclusivo da construção da Coleção. Consideramos que o locutor adota um discurso de empatia como uma estratégia para convencer o professor a adotar a coleção, ao compartilhar das mesmas dificuldades e desafios enfrentadas pelo professor em seu trabalho. Constatamos essa estratégia de identificação no uso do pronome

possesivo *nosso* em *nossas aulas* que produz um efeito de compartilhamento de percepções sobre o trabalho do professor, ou seja, o locutor se coloca também no lugar do professor para enfatizar que conhece sua realidade. Identificamos na constituição desse discurso a predominância polissêmica, em que se estabelece a possibilidade de interação com o interlocutor, este se faz presente na textualização do discurso. Ao mesmo tempo observamos que há tentativas de controle dos sujeitos e dos sentidos quando o enunciador produz o seguinte dizer: *começamos a selecionar material e a confeccionar estas páginas, que pretendem servir de apoio ao seu trabalho em sala de aula*. Nesse enunciado, o sujeito se coloca numa posição de superioridade a do professor e produz uma interpretação de que possui capacidade intelectual superior a do professor, que lhe garante a legitimidade para selecionar e confeccionar o material didático utilizado em sala de aula.

O enunciado *pretendem servir de apoio* representa essa tentativa de estabelecer uma interlocução com o professor quando produz um efeito de que ele tem a opção de usar ou não o material produzido. Por isso o uso da locução verbal *pretende servir*, que produz um efeito de sentido de humildade, simplicidade, modéstia e ajuda por parte do sujeito que enuncia. No entanto, esse enunciado tem como base um não dito que é o de que o professor precisa de apoio para desenvolver o seu trabalho, nesse caso o apoio é o material didático produzido pela equipe editorial, ou seja, o manual do professor.

Podemos perguntar que imagem de professor está materializada nesse discurso? A formulação *A partir das experiências bem-sucedidas, das lições retiradas das situações de fracasso e das orientações apresentadas pelos parâmetros curriculares, começamos a selecionar material e a confeccionar estas páginas* exprime o trabalho teórico e prático do professor em sala de aula, isto é, o processo de profissionalização técnica do saber. Ao transferir para a equipe editorial as atribuições que são do professor, materializa-se uma imagem de professor sem competência teórica e prática, que não consegue desenvolver seu trabalho sem o apoio de um artefato estranho a ele, o manual do professor.

Esse discurso, portanto, realiza a ideologia da profissionalização no modelo produtivo toyotista que atribui a responsabilidade de profissionalização ao trabalhador e, no caso desse enunciado, produz um sentido de que o professor profissional se constitui pela *experiência*, nas *lições práticas* e seguindo as *orientações dos PCN*, desvalorizando a competência acadêmica e científica desse professor.

SD6:

Portanto, professor, esta obra é dirigida para você que reconhece na prática que os métodos tradicionais de ensino precisam de uma revisão, embora considere que a sua ação em sala de aula não pode ser alterada radicalmente. A transformação poderá ocorrer a médio prazo, com investimentos na formação do educador e com o uso de materiais didáticos de qualidade (tal como a proposta destes livros) (PNLD, 2008, p. 5).

Essa formulação compõe a apresentação da coleção *Tecendo linguagens* e é voltada para o professor que fará uso desse material. Nessa apresentação, o enunciador afirma que a obra “é dirigida” para o professor que *reconhece que os métodos tradicionais precisam de revisão*. O uso do pronome *você* na formulação indica que o sujeito não está enunciado do lugar de professor, e sim de um lugar de autoridade. Daí o caráter autoritário de constituição desse discurso que coloca o locutor como agente exclusivo do objeto discursivo provocando um apagamento da figura do professor. O enunciador formula seu dizer a partir do discurso da ciência ao afirmar que a obra é para o professor *que reconhece na prática que os métodos tradicionais de ensino precisam de uma revisão*, imprimindo um sentido de autoridade a seu discurso. Essa autoridade produz um efeito de separação entre professores “que reconhecem” que precisam revisar seus métodos, e professores “que não reconhecem” essa necessidade. Na formulação, o enunciador afirma que é na *prática*, que se dá esse reconhecimento. Da forma como se constitui, esse discurso conduz para uma interpretação de que esse *reconhecimento* acontece de forma natural sem, necessariamente precisar de uma reflexão teórica mais elaborada, o que se mostra contraditório, já que o questionamento sobre os métodos tradicionais pressupõe conhecimento teórico e crítico de outros métodos de ensino. Mais uma vez se constata na textualização do discurso de profissionalização do professor que a reponsabilidade recai sobre ele mesmo. Daí a responsabilidade também pela transformação de sua prática em sala de aula, “transformação” essa que, segundo o discurso, *não pode ser alterada radicalmente*.

Já o trecho *A transformação poderá ocorrer a médio prazo, com investimentos na formação do educador e com o uso de materiais didáticos de qualidade (tal como a proposta destes livros)*, o enunciador indica que a *transformação* da prática está condicionada à investimentos na *formação do educador* e no uso de *materiais didáticos* de qualidade. Nessa formulação está anunciada que a prática do professor se transforma com o uso de materiais didáticos de qualidade, como o manual do professor em questão. Ao utilizar o enunciado *formação do educador*, o enunciador utiliza o recurso de sinonímia para se referir ao

professor. No entanto, embora sejam palavras sinônimas do ponto de vista linguístico, professor e educador têm materialidades históricas diferentes, portanto efeitos de sentidos diferentes. Educador é um termo cuja matriz de sentido remete ao escravo-pedagogo na Grécia, cuja ocupação era cuidar e educar os filhos da nobreza, quando a educação ainda não era formal. Esse sentido é confirmado pela etimologia da palavra educador: “Educador: «latim educātor,ōris, "o que cria, nutre; diretor, educador, pedagogo".»¹⁶. Logo, o sentido material da palavra educar carrega em si, o sentido de cuidar, criar, educar para além da escola e dos saberes formais. Ao utilizar esse termo de forma indistinta, o enunciador estabelece um subversão entre saberes formais e saberes não formais, e entre lugar social do professor e do educador. A origem da palavra professor remete ao processo formação institucional do profissional.

Professor: «latim professor,ōris, "o que faz profissão de, o que se dedica a, o que cultiva; professor de, mestre", do radical de professum, supino de profitēri, "declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se; declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar, ser professor".»¹⁷

Dessa abordagem, inferimos duas imagens distintas: o professor, aquele que ensina; e o educador, aquele que cuida, educa. Consideramos que essa transferência contextual da palavra educador produz um efeito de sentido na sociedade capitalista de desqualificação do trabalho docente, tendo em vista que o lugar social de educador pode ser ocupado por qualquer sujeito, ao passo que o lugar social do professor só pode ser ocupado por sujeitos com formação acadêmica. Ensinar pressupõe domínio do saber formal; educar pressupõe domínio de saberes do senso comum.

Retomando a formulação em questão, o enunciador afirma que a *transformação da prática do professor* é possível com o uso materiais didáticos de *qualidade*. Estabelecendo relação com a análise da imagem do professor sem qualificação, o uso da expressão *materiais didáticos de qualidade* produz um efeito de sentido de imponência do manual do professor como instrumento que “resolve” a falta de qualificação desse professor.

¹⁶ Informação retirada do site <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-de-mestre-de-professor-e-de-educador-de-novo/20548>. Acesso em: 14 mar. 2019.

¹⁷ Informação retirada do site <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-de-mestre-de-professor-e-de-educador-de-novo/20548>. Acesso em: 14 mar. 2019.

SD7:

Logo, está feito o convite: seja também, junto com seus alunos, coautor(a) desta coleção (infelizmente sem direitos autorais). As suas escolhas, mediadas por este suporte, terão o formato que você quiser dar a elas. Se desejar seguir a metodologia de projetos, encontrará orientações nesse sentido. Se quiser trabalhar com o conteúdo gramatical tradicionalmente ensinado nas aulas de Português, encontrará muitas oportunidades e orientações para isso. Mas é importante que saiba que nos propomos a trabalhar com os conceitos gramaticais dentro de uma linha de reflexão, fugindo de exercícios mecânicos, que não contribuem para a ampliação da capacidade comunicativa do aluno (PNLD, 2008, p.).

Essa sequência foi retirada da conclusão do texto de apresentação da obra ao professor, coleção *Tecendo linguagens*. Depois de apresentar a obra, o enunciador faz um convite ao professor para ser coautor da coleção e reforça seu convite com uma lamentação: *infelizmente sem direitos autorais*. O enunciado demonstra uma contradição linguística na medida em prevê a participação do professor na “elaboração” da coleção, “coautoria”, no entanto, sem os créditos de autoria pela participação. Essa contradição é marcada pelas palavras *infelizmente* e *sem*, que carregam o sentido de negação. Nesse sentido, o discurso dissimula a reversibilidade para se manter autoritário.

Ao enunciar da posição do Estado, o sujeito recupera a imagem do professor manufatureiro, cujo trabalho intelectual foi significativamente reduzido com o advento do manual do professor em sala de aula. A contradição linguística nesse caso é efeito da contradição histórica da relação capital/trabalho na sociedade capitalista, em que o professor perde a centralidade na produção de sua aula que passa a ser ocupada pelo manual do professor. Essa enunciação está sustentada na ideologia do capital manufatureiro que tem como base a divisão social do trabalho. Daí a imagem do trabalhador que produz sem direito a autoria, sob a sustentação do discurso jurídico.

Nessa formulação, há o apagamento do interdiscurso no intradiscurso, pois o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz (*infelizmente sem direitos autorais*), no entanto, essa ilusão é efeito discursivo da identificação, da constituição da subjetividade resultante da interpelação do indivíduo pela ideologia, que consiste na forma-sujeito capitalista, com sua autonomia, sua responsabilidade e sua determinação pela exterioridade.

Essa forma-sujeito jurídica é reproduzida a partir de enunciados como: *escolhas, Se desejar, Se quiser, o formato que você quiser dar* que ratificam o discurso jurídico. Segundo Orlandi (1988, p. 111), os objetos de discurso – que na enunciação são colocados por conta do

sujeito – adquirem sua estabilidade referencial pelo repetível (o pré-construído). Logo, esses enunciados só adquirem sentido em relação ao discurso jurídico a partir de uma posição sujeito representada pelo Estado, conforme assume o sujeito enunciator desse dizer. Da posição do Estado, esse sujeito é interpelado a enunciar do lugar do direito, daí o uso de enunciados desse domínio do saber.

Como um sujeito de direito, o professor é representado nesse discurso como um sujeito autônomo, “livre” para fazer suas escolhas teóricas e metodológicas de trabalho. Identificamos na constituição desse discurso que a relação da equipe editorial com o professor se dá de forma polêmica na medida em que o referente, o manual, é disputado pelos interlocutores, e estes se mantêm em presença, numa relação tensa de disputa pelos sentidos, ou seja, pressupõe o diálogo entre ambos na produção de sentidos sobre o manual.

No entanto, no último período há uma quebra nessa constituição dialógica e o locutor passa a formular seu discurso de forma autoritária, apagando sua relação de interação com o interlocutor, estabelecendo um discurso unilateral. Enunciando da posição de professor-cientista, mobilizando saberes do domínio da ciência linguística (*conceitos gramaticais, linha de reflexão, exercícios mecânicos, capacidade comunicativa*), ordenado com saberes do domínio da pedagogia, o enunciator produz um sentido de que se o professor não fizer uso do manual, vai incorrer no erro de seguir o modelo tradicional de ensino, ou seja, que o professor por si só, não tem a capacidade de produzir uma prática que transforme os moldes tradicionais. Esse discurso produz um sentido de autoridade e centralidade do manual na prática do professor e, em consequência, desqualificação do professor.

A textualização dessa passagem do discurso polêmico para o autoritário é marcada pelo uso da conjunção adversativa *mas* que nessa formulação produz um efeito de alerta, cuidado, precaução em relação à oração anterior. Ao mesmo tempo em que o enunciator confere ao professor uma “autonomia, liberdade”, quando inicia a conclusão do período com uma conjunção adversativa ele produz um sentido de contradição em relação ao dizer anterior. Ou seja, materializa-se a ilusão de um sujeito autônomo, livre para escolher, representado pela forma-sujeito capitalista. Nesse jogo contraditório manifestam-se vários não ditos: que a proposta metodológica adotada pelo manual didático deve prevalecer sobre a professor; que o professor não adota uma metodologia reflexiva em suas práticas, e que sua prática não tem contribuído para a ampliação da capacidade comunicativa do aluno. Nesse discurso, materializa-se a imagem de um professor desatualizado, com pouca qualificação teórica, inseguro, despreparado, enfim, que depende do manual do professor para desenvolver uma prática eficiente.

SD8:

*Esta obra privilegia uma atitude **positiva, construtiva, criativa e crítica** por parte do professor e do aluno. Pressupõe **alterações nas relações tradicionais de ensino-aprendizagem**, ou seja, **um ensino mais exigente**. [...]; **exige** um planejamento que deixe **muito claro**, para o professor e para o aluno, o que, **por que e como se vai aprender**. **Exige** que o professor **conheça ou esteja interessado em conhecer a realidade do aluno** e suas redes de relações. **Exige** que o professor **tenha um real interesse e afeto por aqueles que estão a seus cuidados** naquele determinado período; enxergando mais do que os seus olhos podem ver: **janelas do raciocínio e do coração** (PNLD, 2008, p. 8).*

Essa SD foi retirada dos objetivos gerais da coleção *Tecendo linguagens*, em que a equipe editorial justifica a importância da obra. Para justificar a importância são mobilizados dizeres que remetem às ciências positivista e construtivista, daí o uso das qualificações *positiva, construtiva, criativa e crítica*. Esses adjetivos representam a posição da qual o sujeito desse dizer enuncia, da posição da ciência em sua perspectiva dominante (positivista). Ao enunciar dessa posição, recuperam-se discursos da teoria do aprender a aprender e da cientificação do pensamento marcada por contradições e conflitos. De um lado, a ideologia positivista cuja base do conhecimento são as leis científicas; por outro lado, a ideologia construtivista cuja base é a construção subjetiva do conhecimento. Identificamos, na constituição dessa formulação, um confronto ideológico de perspectivas científicas que assinalam as contradições sociais entre o projeto liberal e neoliberal na sociedade capitalista, refletidas no campo educacional entre os velhos e os novos paradigmas metodológicos. Daí o discurso de que a obra *Pressupõe alterações nas relações tradicionais de ensino-aprendizagem*, essas *alterações* refletem as alterações provocadas pela reestruturação produtiva do capital marcada pelo conflito entre os paradigmas positivista e construtivista.

A formulação *um ensino mais exigente* remete à objetividade da ciência positivista. Nesse sentido, reforçar-se a relação entre ensino e ciência na relação de ensino-aprendizagem conforme é enunciado: *exige um planejamento que deixe muito claro, para o professor e para o aluno, o que, por que e como se vai aprender*. A articulação do discurso científico com o discurso pedagógico produz um efeito de autoridade do locutor em relação ao objeto do conhecimento e aos sujeitos envolvidos no processo de interlocução da aprendizagem (professor e aluno). Esse discurso produz uma interpretação de submissão do professor e do

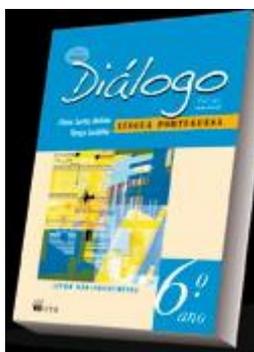
aluno em relação ao manual didático. Desse modo, estabelece-se uma hegemonia do saber desse manual sobre o saber do professor e do aluno que, nesse discurso, ocupam um lugar secundário na determinação do processo de ensino-aprendizagem. Esse efeito de hegemonia do manual sobre o professor é textualizado pelo uso do verbo *exigir* que nessa construção adquire o sentido de *impor dever ou obrigação a alguém*, nesse caso, impor dever ou obrigação ao professor. Essa construção marca o lugar de autoridade que o manual do professor deve ocupar na relação pedagógica, assim como o lugar de submissão do professor ao saber do manual do professor. Além do uso do verbo, a repetição dele no início dos períodos (paralelismo sintático) provoca um efeito de repressão de um comportamento contrário ao estabelecido pelo manual. Esse excesso produz a naturalização do uso do manual do professor no trabalho docente, ao estabelecer esse instrumento como uma obrigação e não como uma alternativa.

Pensando na perspectiva do trabalho, a figura de um “gerente” de caráter “exigente”, representado pela equipe editorial do manual didático, retira do professor o controle do porquê e o como vai se aprender, isto é, o controle do planejamento de sua aula. Com isso se consolida um sentido de que o professor não possui conhecimento da realidade objetiva para definir o seu processo de trabalho, e essa é uma das formas de capturar a subjetividade do professor e fragmentar sua atuação docente.

Ainda nesse conflito de perspectivas científicas, a formulação *exige que o professor conheça ou esteja interessado em conhecer a realidade do aluno e suas redes de relações* desloca para o professor a reponsabilidade pela aprendizagem do aluno, o que conforme está explicitado depende da vontade e do interesse desse professor em conhecer essa realidade. Verifica-se aí o deslocamento da objetividade para a subjetividade científica da ação docente, já que há uma pressuposição de que a aprendizagem ocorre de maneira espontânea, a partir da vontade e interesse do professor. Depreende-se dessa formulação um sujeito que enuncia da posição construtivista do conhecimento que produz um efeito de ausência de cientificidade no processo de aprendizagem. Esse sentido é reforçado pelo uso das palavras *afeto* e *cuidado* neste enunciado: *exige que o professor tenha um real interesse e afeto por aqueles que estão a seus cuidados naquele determinado período*. Constatamos na constituição desse discurso uma imagem de docência vinculada ao sentido de cuidar, e, por sua vez, anula a exigência de conhecimento científico para o exercício da atividade.

Nessas formulações, identificamos como o discurso da subjetividade sobressai ao discurso da objetividade, funcionando como simulacro para apagar o caráter científico da atividade docente. Essa compreensão está textualizada na conclusão da SD, quando o sujeito

do discurso afirma que o professor deve enxergar mais do que os olhos podem ver: janelas do *raciocínio* e do *coração*. Nesse momento, marca-se no discurso a relação contraditória e conflituosa do trabalho docente na perspectiva do capital. Isso coloca em questão a identidade docente: quem é esse professor, o da *cognição* ou o da *emoção*? Esse questionamento traz implicações sobre a imagem do professor-cientista que está fundamentada no saber científico como condição para o exercício de seu trabalho. Portanto, a constituição de uma imagem do trabalho docente ancorada no discurso construtivista cristaliza um sentido de desprofissionalização do professor e um apagamento do caráter científico do trabalho docente.



SD9:

Antes de propor qualquer atividade para desenvolver as competências que se fundam na língua [...], cabe aos professores e educadores discutir com os alunos. [...] Dito isso, interessa apresentar algumas formas que esse diálogo com os alunos pode assumir e as várias fontes teóricas que informaram a produção desse material para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclo do ensino fundamental.

Identificaremos aquelas que forneceram os alicerces para cada uma das seções em que os livros se dividem, a fim de permitir que o professor conheça as ferramentas de que dispõe para a escolha das estratégias de abordagem mais eficientes. É desse esforço de mediação que dependemos para que as propostas de nossa coleção se transformem em sequências didáticas adaptadas às reais necessidades de cada um dos alunos com quem o professor desenvolverá seu trabalho, convidando-os a construir ativamente conhecimentos e habilidades (PNLD 2011, p. 3).

Essa sequência discursiva faz parte da apresentação do manual do professor da coleção *Diálogo*. Chama a atenção nessa coleção, o fato de a equipe editorial não utilizar o nome “manual do professor” e sim “anotações para o professor”. Considerando a organização

sintática dos enunciados, identificamos que o adjunto adnominal “do professor” é empregado para especificar/caracterizar o substantivo “manual”. O emprego do adjunto adnominal produz um efeito de sentido de propriedade, ao mesmo tempo em que traz uma ideia de que o manual foi elaborado pensando no professor. Já na expressão “anotações para o professor”, a mudança da preposição “do” para “para” produz um sentido de anulação de participação do professor no processo de construção do manual. A preposição *para* nessa construção traz um significado *destinado, determinado* para alguém, nesse caso para o professor. Inferimos nessa construção um discurso de subordinação do professor ao objeto, representado pelo manual. Essa subordinação provoca um efeito de anulação da participação do professor na construção do seu objeto de trabalho. Essa escolha linguístico-discursiva vai funcionar como base para a construção de um discurso de apagamento do protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Na formulação *Antes de **propor qualquer atividade** para desenvolver as competências que se fundam na língua [...], **cabe aos professores e educadores discutir com os alunos*** identificamos o confronto entre dois paradigmas científicos do conhecimento: *estruturalista* e *sociointeracionista*. No primeiro, pressupõe uma hierarquia e transferência de saberes, nesse caso, o professor detém o conhecimento e transfere para o aluno; no segundo, pressupõe uma participação equivalente de saberes do professor e do aluno na construção do objeto do conhecimento. Logo, nessa formulação existe um deslizamento de sentidos entre o “velho” e o “novo” paradigma, no que diz respeito aos sentidos do trabalho docente. O que se materializa na formulação desse discurso é uma negação do modelo estruturalista, no qual o professor, numa relação hierárquica, tem o papel de definir as atividades a serem trabalhadas em sala, para um modelo sociointeracionista, no qual a organização atividade docente deixa de ser exclusiva do professor.

Esse discurso, em suas mediações, responde ao modelo neoliberal de reestruturação produtiva que prevê um espaço de trabalho mais “participativo”, “envolvente” e menos despótico, ainda que apenas na *aparência*, conforme assevera Antunes e Pinto (2017). Essa articulação de elementos do campo da ciência com os do campo político acarreta no campo educacional a descentralização do trabalho docente. Essa descentralização está materializada na formulação *interessa **apresentar algumas formas que esse diálogo com os alunos pode assumir e as várias fontes teóricas que informaram a produção desse material** para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Nessa formulação a equipe editorial apresenta ao professor como deve ser a discussão com os alunos, ao mesmo tempo em que apresenta as fontes teóricas que utilizou para produzir o material de ensino-aprendizagem. Constatamos

nessa formulação uma simulação de que o professor tem autonomia para discutir a construção das atividades com o aluno, o que é contradito nos dizeres seguintes, quando o sujeito do discurso enuncia que tanto o diálogo como as atividades já foram previamente definidos pela equipe editorial.

Verificamos um sujeito do discurso que se identifica com a formação discursiva que o domina, isto é, a formação discursiva neoliberal, um sujeito participativo, autônomo, democrático, apenas na aparência. A constituição desse discurso movimenta-se entre o discurso polêmico e o autoritário, na medida em que ora prevê a participação do professor na interlocução como o objeto do discurso, ora anula a participação do professor, como na formulação *Identificaremos aquelas que forneceram os alicerces para cada uma das seções em que os livros se dividem, a fim de permitir que o professor conheça as ferramentas de que dispõe para a escolha das estratégias de abordagem mais eficientes*. O uso do verbo na 1ª pessoa do plural nessa formulação remete a equipe editorial, que define as melhores atividades pelo professor e, só depois dessa definição, o professor conhece e escolhe as estratégias mais eficientes. O efeito de sentido provocado por esse uso é uma imagem de submissão do trabalho do professor ao que é definido pelo manual. Sendo assim, constatamos que esse discurso cristaliza uma interpretação dominante de professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, o que é confirmado no dizer: *É desse esforço de mediação que dependemos para que as propostas de nossa coleção se transformem em sequências didáticas*. O uso do termo *mediação* nesse discurso materializa a perspectiva de trabalho flexível e descentralizado da sociedade capitalista, que re(produz) a identidade de professor-mediador para realizar seus objetivos produtivos.

SD10:

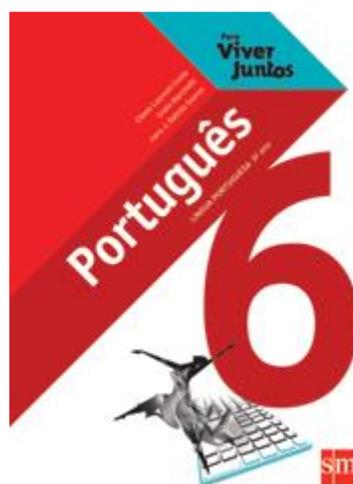
Sabemos que as atividades descritas não são suficientes para habilitar o aluno ao uso dos gêneros orais que a vida em sociedade e as instâncias públicas exigem. Por isso, propomos várias produções especificamente voltadas para a construção de textos orais que permitem o treino do planejamento e realização de apresentações para variados públicos, em situações concretas de comunicação (PNLD, 2011, p. 11).

Essa SD foi retirada da seção de produção de textos da coleção *Tecendo linguagens*, na qual são descritas as propostas para o trabalho com a escrita em sala de aula. Como já foi enunciado em momentos anteriores, as SD analisadas caminham para um apagamento

referencial da figura do professor no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, quase não se enuncia o nome professor nas sequências analisadas. No processo de interlocução, identificamos a voz da equipe editorial, representada pelo uso dos verbos na 1ª pessoa do plural (*sabemos, propomos*), falando sobre os objetos de conhecimento abordados, porém o interlocutor está apagado nesse processo de interlocução.

Ao não referenciar o professor no processo de construção das atividades, o sujeito do discurso atribuído ao manual do professor um lugar de soberania em relação ao trabalho do professor. Essa soberania se confirma pela forma como o enunciador descreve as atribuições da equipe editorial: *escolher as atividades a serem trabalhadas, avaliar se são suficientes ou não para o aprendizado dos alunos e, por fim, propor atividades que garantam o aprendizado desses alunos*. Dessa forma, o que são consideradas atribuições do professor, passam a ser preenchidas pela equipe editorial por meio do manual do professor. Isso provoca um esvaziamento da ação docente na prática pedagógica.

A ausência de referência ao professor na construção dessa sequência provoca um efeito de sentido de anulação de sua participação do processo de construção de sua aula, produto do seu trabalho. Nesse caso, verificamos como o discurso sobre o professor e o trabalho docente se constitui de modo predominantemente autoritário, ao desconsiderar e anular a participação do professor no processo de construção do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula.



SD11:

Educar para a sociedade atual impõe um trabalho que não pode ficar restrito à transmissão de conhecimentos, por mais relevantes e atualizados que sejam. É papel fundamental da escola fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo moderno, para que possa construir autonomia na aquisição de seus saberes e na sua formação (PNLD 2014, p. 5).

Essa SD foi retirada da introdução do manual do professor da coleção *Para viver juntos*. A formulação inicia definindo o que é educar na sociedade atual. Numa breve definição, o enunciador fala sobre o que é educar e qual o papel da escola nesse trabalho. Para formular seu discurso o sujeito mobiliza sentidos de educar e transmissão de conhecimentos que remetem à educação familiar e comunitária como acontecia na Antiguidade e no Feudalismo. Como já foi dito anteriormente, o termo educar compreende um ato que acontece essencialmente nas relações afetivas e familiares, ao passo que a educação escolar nasce com a função de transmissão dos saberes formais acumulados em uma sociedade. O professor foi concebido com essa função de transmissão do conhecimento dentro da instituição escolar. Nesse sentido, o professor é considerado como o sujeito que possui o conhecimento e tem o papel de transmitir esse conhecimento aos alunos. Esse lugar tem sido contestado pelo modelo produtivo neoliberal, que tem questionado esse lugar de saber dominante do professor na transmissão do conhecimento, atribuindo-lhe um lugar de mediação na relação com o conhecimento. Essa perda de centralidade na transmissão do conhecimento é retomada pelo enunciador no primeiro período da formulação, quando ele enuncia que *Educar para a sociedade atual impõe um trabalho que não pode ficar restrito à transmissão de conhecimentos*. Identificamos nessa formulação um não dito que é o de que o modelo de professor como transmissor de conhecimento não serve mais ao projeto de sociedade atual, sustentado pelo dizer *um trabalho que não pode ficar restrito à transmissão de conhecimento*. Embora o enunciador não textualize o nome professor, recupera-se essa informação no intradiscurso *trabalho que não pode ficar restrito à transmissão do conhecimento* que remete a função instituída pelo professor na sociedade capitalista.

Essa perda de centralidade do professor na transmissão do conhecimento produz uma outra identidade para esse professor, que é o de mediador. Essa identidade favorece o projeto neoliberal de desqualificação e descaracterização do trabalho docente que acarreta na desvalorização do professor, tanto econômica como social. Com perda de centralização da

transmissão do conhecimento, o enunciador transfere para a escola essa centralidade, conforme o enunciado: *é papel fundamental da escola fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo moderno.* Compreendemos a partir dessa formulação como o apagamento político da centralidade do professor na transmissão do conhecimento reflete no apagamento linguístico-discursivo da palavra professor que é substituída pela palavra escola. Essa substituição produz uma interpretação de que a escola passa a ocupar o lugar do professor nessa relação de ensino-aprendizagem. No lugar do professor é a escola que passa *fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele consiga compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo moderno.*

Na nossa sociedade, quem fornece os instrumentos necessários para a aprendizagem do aluno ainda é o professor, o que nos leva a questionar o porquê dessa negação na formulação desse discurso. A ideologia dominante do capital se apoia no discurso de que a globalização e democratização do conhecimento exige do trabalhador conhecimentos mais flexíveis e menos específicos para que possam acompanhar as mudanças no campo do trabalho. No ambiente escolar, a ideologia dominante defende que se o conhecimento é globalizado e democratizado o aluno não precisa da intervenção do professor para ter acesso a esse conhecimento, daí o professor ocupar uma função simplificada de mediar esse conhecimento. Esse entendimento justifica o uso da palavra educar e educador no contexto escolar, já que o ato de educar não exige um conhecimento técnico e nem uma formação específica do professor.

A questão que se coloca é como é possível fornecer ao aluno instrumentos necessários para que ele consiga aprender, como é possível ele construir autonomia na aquisição de seus saberes e na sua formação sem a gerência do professor-cientista? Se entendermos que a função social do professor é atuar sobre a consciência de outros sujeitos sociais, tendo como possibilidade a construção de novas relações aprendizagem, acreditamos ser impossível anular essa função do professor no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, afirmamos que essa formulação materializa e reforça um discurso que apaga a importância do trabalho docente no processo de aprendizagem escolar, visto que para ser educador, mediador e facilitador o professor não precisa de uma formação técnica e acadêmica específica. Esse discurso reflete a ideologia de reestruturação produtiva do capital, na qual o trabalho docente passa a vivenciar o desprestígio, desqualificação, desvalorização e precarização de sua profissão.

SD12:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (PNLD 2014, p. 11).

Essa SD foi retirada da introdução do manual do professor da coleção *Para viver juntos*. No primeiro parágrafo, o sujeito enunciatador fala acerca da opção política na escolha da metodologia de ensino, que envolve uma teoria e interpretação da realidade. No parágrafo seguinte, ele afirma que todas as escolhas (*conteúdos, abordagem, estratégias, bibliografia* etc.) correspondem ao caminho escolhido por ele.

No primeiro parágrafo, o enunciatador fala do lugar da ciência, da política e da pedagogia para estruturar seu dizer. Remete ao discurso pedagógico para enunciar que a didática e a metodologia utilizadas para ensinar devem estar subordinadas ao político, ou seja, a uma posição ideológica; e faz referência ao discurso político para enunciar a relação entre ciência e política. Historicamente, esse papel de *escolhas* como *metodologia, teoria e mecanismos utilizados* é preenchido pelo professor, por essa razão a exigência de uma formação acadêmica para esse fim. No entanto, nessa formulação o enunciatador produz um apagamento da imagem do professor como o sujeito responsável por essas escolhas, o que pode ser constatado pelo uso da oração subordinada substantiva subjetiva *é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política*. Nessa oração, o sujeito não é pessoal e sim representado por uma oração, isso produz um sentido de que não existe sujeito nessa oração, ou seja, não existe o agente da ação. Ao substituir o termo professor por uma oração subordinada subjetiva, o enunciatador provoca uma interpretação de que não será o professor que fará as escolhas elencadas, pois para o manual, isso não cabe ao professor.

Dessa forma, na formulação seguinte todas as atribuições que socialmente são atribuídas ao professor e declaradas pelo enunciatador (*os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos*), são transferidas para o sujeito verbal que

aparece no final do enunciado, *nós*, marcado pelo sujeito desinencial. Entendemos que o uso do pronome *nós* refere-se a equipe editorial juntamente com Estado (MEC) produz um efeito de sentido de exclusão do professor nessas escolhas. O funcionamento desse discurso se dá de forma contraditória nessa formulação, pois o enunciador parte de uma concepção de prática de ensino que integre ciência e política, como uma prática “ideal”, mas por outro lado revela uma exclusão linguística e discursiva do agente que irá executar esse trabalho, o professor.

Inferimos na constituição desse discurso a cristalização de um sentido de que a ação pedagógica pode ocorrer sem a intervenção do professor, ao mesmo tempo em que observamos um sentido de autossuficiência do manual do professor legitimada pelo Estado.

Nessa formulação é possível identificarmos alguns não ditos: que a formação intelectual e política do professor não é suficiente para fazer essas escolhas, e que, por não possuir competência teórica e política para fazê-las, deve seguir o caminho escolhido pela equipe editorial. Esse discurso se constitui de forma predominantemente autoritária, haja vista que exclui qualquer forma de participação do interlocutor (professor) na construção do material de uso pedagógico. Essa forma autoritária produz um efeito de anulação da imagem do professor-cientista e, conseqüentemente, o apagamento da dimensão política do trabalho docente na sociedade capitalista.

A partir das análises dessas sequências discursivas, todas retiradas de manuais do professor, foi possível constatar a textualização do político sobre o professor e o trabalho docente na perspectiva do capital. Entender como o capital estabelece os sentidos para o professor e trabalho docente a fim de concretizar seus modelos produtivos é fundamental para construir discursos que sejam capazes de transformar as relações de produção instituídas por esse por esse sistema. Nesse sentido, desvelar os mecanismos que causam a desqualificação, desvalorização, desprestígio do trabalho do docente foi um dos caminhos que escolhemos nessa pesquisa para trazer a consciência do professor de que forma o Estado se estrutura para realizar esse projeto.

Na próxima seção, continuamos a desvelar mais discursos sobre o professor e o trabalho docente a partir de outras materialidades provenientes de Guias do Livro Didático elaborados pelo MEC.

5 O DISCURSO DAS RESENHAS: SENTIDOS E SILÊNCIO SOBRE O PROFESSOR E TRABALHO DOCENTE

*A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que **legítima** os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelo indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.*

(MÉSZAROS, 2008)

Neste capítulo dedicaremos as reflexões e análises à materialidade discursiva das resenhas dos livros didáticos. A resenha é um gênero textual breve, cuja principal característica é elaborar uma avaliação sobre determinado assunto, no caso das coleções didáticas, uma avaliação da qualidade dessas coleções. A resenha dos livros didáticos é dividida em duas partes, uma com a descrição e a outra com a avaliação crítica da obra. Nos livros de língua portuguesa, “as resenhas apontam as características essenciais de cada uma das coleções aprovadas, ressaltando os eixos da Leitura, da Literatura, da Produção Textual, da Oralidade e da Reflexão e Análise Linguística” (BRASIL, PNLD 2018, GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS). Esse recurso foi incluído no Guia do Livro Didático a partir do PNLD 2002, antes disso o professor tinha acesso a um catálogo com as obras inscritas, e um asterisco indicava se a obra era ou não recomendada pelo MEC. A escolha do livro didático é feita baseada nessa resenha, que é elaborada por uma equipe técnica de avaliadores instituída pelo MEC por meio de um edital de seleção. Sendo assim, a escolha do professor ou da escola é norteadada pelo olhar do avaliador que elabora a resenha da obra, já que o professor não tem acesso aos livros didáticos inscritos no edital do PNLD, somente ao guia do livro didático com as resenhas. Nessas resenhas os avaliadores descrevem e comentam as coleções

aprovadas, apontando a contribuição que trazem para o ensino da leitura, da produção escrita, da oralidade e dos conhecimentos linguísticos.

A estrutura dessa resenha é definida em edital e é composta dos seguintes elementos: *visão geral, descrição da obra, análise da obra (leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade, conhecimentos linguísticos, **manual do professor**)*, em sala de aula. Como base nesses itens, o avaliador elabora a resenha do livro didático analisado, ou seja, faz apreciações de uma determinada posição discursivo-ideológica.

Nesses itens analisados, selecionamos a avaliação sobre o *manual do professor*, que é um subitem da *análise da obra*. Os critérios do que deve compor o manual do professor também são previstos em edital. No edital PNLD 2020 (p. 43), no tópico 2.2.1.2, há a descrição dos critérios que norteiam as avaliações em curso.

O manual do professor, nos seus diversos componentes, **deverá orientar o trabalho do professor em sala de aula**, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem. **O manual do professor deverá:**

- a. descrever a organização geral da obra, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
- b. apresentar o uso adequado dos livros impressos do material digital, inclusive no que se refere às estratégias e aos recursos de ensino a serem empregados;
- c. oferecer suportes para o exercício de operações de nível superior (análise, síntese, resolução de problemas);
- d. indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, oferecendo orientações teóricas, metodológicas e formas de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento;
- e. discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino e aprendizagem;
- f. propiciar a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola;
- g. apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante;
- h. evitar exposições dogmáticas que não possam ser contestadas e que devam ser aceitas sem discussão;
- i. tratar os assuntos diretamente, sem rodeios;
- j. explicar palavras ou termos desconhecidos.

Com base nesses critérios, o avaliador produz a resenha de forma que o professor tenha uma visão objetiva da qualidade do livro didático. Essa resenha não representa o manual do professor, mas é um texto sobre esse manual. Interessa-nos nesse discurso compreender de que lugar o sujeito que elabora a resenha fala, como ele enuncia, as relações imaginárias que se projetam nessa fala e o que é silenciado nesse discurso sobre o professor e seu trabalho. Para isso, selecionamos sequências discursivas copiadas do tópico “manual do professor”, retiradas de resenhas dos Guias dos livros didáticos de 2002, 2005, 2008 e 2011. A escolha

dessas séries históricas partiu da observação de que as avaliações sobre o manual do professor de 2002 a 2008 são mais detalhadas e trazem considerações sobre o professor e o trabalho docente, isso atende à exigência da representatividade na constituição do *corpus* discursivo e, também notamos que as coleções de 2011 a 2018 sofreram uma simplificação considerável, como um apagamento dos referentes professor e trabalho docente, e isso também é sintomático do funcionamento dessa discursividade.

5.1 O discurso pedagógico sobre

Conforme já foi dito em vários momentos desse estudo, o manual do professor foi introduzido no trabalho docente a partir da escola moderna e, desde então, vem ganhando cada vez mais centralidade na relação pedagógica. Desde a sua invenção, o manual do professor foi concebido como um instrumento ideológico de controle do trabalho docente, reduzindo consideravelmente parte do trabalho intelectual do professor e comandando sua prática.

A maneira como foi se impondo no trabalho docente garantiu ao manual do professor um lugar de soberania em relação ao seu saber no exercício de sua prática. Essa hegemonia, a nosso ver, aconteceu sem grandes resistências por parte dos professores, na medida em que, desde que foi instituído, o manual do professor é apresentado pelo Estado como instrumento/ferramenta de “apoio”, “suporte”, “ajuda” no trabalho docente. Esse efeito de evidência de que o manual só agrega vantagens e facilidades ao trabalho do professor provoca um consenso na comunidade escolar e acaba assumindo um lugar de verdade na prática do professor. Afinal quem se atreve a questionar um material a que só são atribuídas características positivas? Esse efeito de evidência de sentidos, como veremos mais adiante, traz implicações estruturais nas práticas de ensino-aprendizagem escolar, bem como, na prática política dos professores.

A avaliação desses manuais é realizada com base em critérios previamente definidos em edital, esse fato confere uma determinada objetividade e “imparcialidade” à avaliação. O sujeito que realiza essa avaliação é um professor da área específica do manual, que representa a posição do MEC nesse processo, e é pela voz desse avaliador que a avaliação do material didático chega ao professor na escola. Então, o que aparentemente se configura como uma avaliação imparcial deixar de ser, uma vez que esse sujeito já está afetado pelo discurso da instituição do Estado a qual ele está subordinado. Para eliminar esse caráter de neutralidade e

imparcialidade no discurso do avaliador sobre o manual do professor, trabalharemos o caráter institucional da prática discursiva pedagógica.

Nessa avaliação, o avaliador elabora o seu parecer técnico com base nos critérios definidos em edital. Para estruturar o seu discurso, ele parte de uma posição de representante do Estado e mobiliza diversos saberes para elaborar sua apreciação sobre o manual didático. Esse lugar ocupado pelo professor-avaliador é um lugar de autoridade em relação ao professor que se encontra na escola. A imagem que o avaliador tem do professor regula a argumentação e os dizeres desse sujeito e é essa imagem e esses dizeres que irão se materializar textualmente nas resenhas que avaliam o manual do professor.

Consideramos, com base nessa explanação, que o discurso do professor-avaliador nas resenhas se caracteriza como uma modalidade de discurso sobre. Esse professor-avaliador toma como objeto do seu discurso o manual do professor, elaborado por uma equipe editorial, e adota uma postura de aparente distanciamento, uma imagem de observador imparcial, “e marca uma diferença com relação ao que é falado, podendo, desta forma, formular juízos de valor, emitir opiniões etc, justamente porque não se 'envolveu' com” a produção do manual do professor (MARIANI, 1996, p. 64). Assim, podemos afirmar que o discurso do professor-avaliador, ao falar sobre o manual do professor, funciona como um discurso intermediário entre o discurso do manual do professor e o professor, ou seja, o professor tem acesso ao discurso do manual por intermédio do professor-avaliador. Sobre o discurso “sobre”, explica Mariani (1996, p. 64):

Os discursos sobre são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos sobre são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de (discurso-origem), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.

Nas resenhas sobre manual do professor, o professor-avaliador transmite informações sobre a organização e estrutura do manual, descrevendo as características do material, por meio de um campo de saberes já reconhecido pelo professor que fará a escolha do manual. Dessa forma, as resenhas buscam retratar o manual do professor de forma que ele se torne compreensível para os professores. Para elaborar o discurso da resenha sobre o manual do professor, o professor-avaliador retoma sentidos sobre *professor e trabalho docente* por meio de processos parafrásticos que são recuperados nesse estudo pela interdiscursividade.

Portanto, procedemos as análises do discurso das resenhas sobre o manual do professor buscando compreender como esse discurso atua na institucionalização social de sentidos e na cristalização de sentidos dominantes.

5.2 Esquecimentos que constituem os sujeitos do discurso

Antes de nos direcionarmos às análises, é preciso tratar de explicar os esquecimentos que constituem o sujeito do discurso. Na AD, os sentidos não existem de forma independente, são sempre determinados pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Essa compreensão nos leva a afirmar que a construção da subjetividade no processo de enunciação exige uma análise que coloque o dito de um enunciado em relação ao não dito. Nessa abordagem teórica, o sujeito histórico é indissociável do sujeito ideológico da enunciação, é um sujeito histórico e, ao mesmo tempo, ideológico, pois sua fala se constitui por uma determinação histórica e ideológica.

É porque sua fala é produzida a partir de determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (BRANDÃO, 1991, p. 49).

Para formular seu dizer, o sujeito passa por determinações que vão desde o plano ideológico ao plano da enunciação linguística. No plano ideológico, essa determinação ocorre no nível inconsciente e diz respeito ao modo pelo qual esse sujeito é afetado pela ideologia. Nesse funcionamento, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando, na verdade, retomamos sentidos já existentes. Nesse esquecimento, o sujeito não tem consciência das determinações ideológicas que o precedem, conforme ilustra Orlandi (2010, p. 35), “embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade”. Esse esquecimento é o que Pêcheux denominou de esquecimento número 1 (esquecimento ideológico). Esse esquecimento produz no sujeito a ilusão de ser a origem do dizer.

Já o esquecimento número 2 (esquecimento enunciativo), funciona a nível de enunciação, quando o sujeito seleciona alguns dizeres e não outros para formular seu discurso. Esse esquecimento ocorre no nível pré-consciente, porque ocorre de forma parcial. Nele,

o sujeito tem a ilusão da realidade do seu pensamento (de que o dito só pode ser dito como ele disse) funciona no nível consciente ou pré-consciente, fato que permite ao sujeito enunciador ter um certo acesso às operações de argumentação e organização textual do "seu" discurso. Tais operações se representam imaginariamente para o sujeito da enunciação como uma "tomada de posição" em relação ao enunciado. Esta "tomada de posição" é, na verdade, imaginária, já que o sujeito enunciador só tem acesso às operações que constroem as formulações e não aos enunciadores do "seu" discurso (IVANIR BANA, 2003, p. 127).

Essa citação aborda especificamente a produção do sentido, pois não há sentido fora das relações de paráfrase entre sequências. Essa família parafrástica possui uma matriz de sentido que é definida a partir da formação discursiva a qual o sujeito se filia para enunciar. Ou seja, o sujeito é condenado a interpretar como diz Orlandi (1996), pois se inscreve em Formações discursivas, retoma já-ditos que estão na memória discursiva e se posiciona nas Formações ideológicas. Assim, esquece de que os sentidos vêm pela memória, pelo interdiscurso e que possuem historicidade.

5.3 O silêncio na produção de sentidos

O silêncio é uma categoria da AD desenvolvida e estudada por Orlandi. Essa pesquisadora concebe o silêncio como condição necessária para a produção de sentido. Para ela, a fala foi criada para disciplinar, reter o silêncio, já que a linguagem estabiliza o movimento dos sentidos; já, no silêncio, sentido e sujeito se movem largamente. Nas reflexões realizadas por Orlandi, o silêncio é considerado a matéria significativa por excelência, daí ela defender que o *silêncio é fundante*. Nessa perspectiva, “o silêncio não fala. O silêncio *é*. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*”. (ORLANDI, 1997, p. 33, grifo do autor).

Trabalhando essa relação silêncio-linguagem na constituição dos sentidos, Orlandi afirma que a linguagem foi criada pelo homem para domesticar a significação, pois ela divide e organiza o silêncio. Já o silêncio é disperso e não é diretamente observável. Por isso a necessidade de distinguir a matéria significativa de ambos. Quando a linguagem torna visível a significação ela transforma a natureza do silêncio, pois segundo Orlandi (1997, p. 39) “o silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras”.

Para fugir de uma concepção negativa do silêncio, Orlandi levanta a questão de como compreender o silêncio. Dessa forma, ela propõe proceder a essa compreensão adotando uma perspectiva discursiva. Com isso, ela defende que para compreender o silêncio “é preciso

observá-lo por métodos (discursivos) históricos, críticos e des-construtivistas” (ORLANDI, 1997, p. 47). Esse método consiste na apreensão dos processos de significação do texto para compreender o silêncio, ou seja, explicitar o modo pelo qual ele significa. Para isso é preciso fazer aparecer no processo de significação duas “figuras”: o silêncio fundante e o silenciamento, conforme explica Orlandi (1997, p. 54):

A primeira nos indica que todo processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio; a segunda diz que – como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao, ele estará, necessariamente, não dizendo “outros” sentidos. Isto produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos.

Dessa forma, quando estamos no domínio do silêncio fundante, assinalamos a relação silêncio/linguagem, ao passo que, quando salientamos as razões políticas, trabalhamos a dimensão do silenciamento na formulação dos sentidos. De acordo com Orlandi, para analisar o silêncio é necessário um método histórico (discursivo) articulado a um trabalho com a interdiscursividade, isso significa que a materialidade do silêncio é histórica. “É a historicidade inscrita no tecido textual que pode ‘devolvê-lo’, torná-lo apreensível, compreensível” (ORLANDI, 1997, p. 60).

Na compreensão do silêncio, o *não dito* não remete ao dito, ele se mantém no silêncio e significa, isto é, “o silêncio não tem uma relação de dependência com o dizer para significar: o sentido do silêncio não deriva do sentido das palavras” (ORLANDI, 1997, p. 68). Nesse caso, o silêncio está nas palavras, elas são carregadas de silêncio, por isso é preciso traduzir esse silêncio a partir de uma análise parafrástica.

Para proceder à análise do discurso das resenhas sobre o manual do professor, nos debruçaremos sobre o conceito de silêncio fundador, silenciamento e vozes sociais. Como já foi abordado, o silêncio é a própria condição da produção de sentido, essa é a característica primeira do silêncio fundador. Nesse discurso, o sujeito estabelece um laço com o silêncio para produzir sentido e isso não acontece em um nível totalmente consciente. Na constituição do seu discurso, o sujeito desdobra o silêncio em fala, isto é, ele dá corpo ao silêncio, e isso se faz de forma incessante das “palavras ao silêncio e do silêncio às palavras”. Logo, o silêncio também tem múltiplos sentidos.

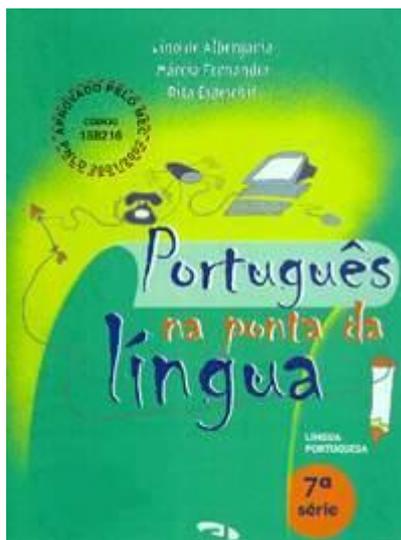
Já o silenciamento é considerado por Orlandi como político e, portanto, histórico. A política do silêncio é marcada pelo “poder-dizer”. Essa política “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mais indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1997, p. 75). Segundo essa pesquisadora, essa política

funciona fazendo um recorte entre o que se diz e o que não se diz. Quando se faz esse recorte, apagam-se “os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos” (ORLANDI, 1997, p. 76).

Quanto as vozes sociais e o silêncio, a autora traz uma questão interessante: a interdição da inscrição do sujeito em diferentes formações discursivas. Na interdição ocorre a proibição de o sujeito ocupar certas “posições” sujeito no discurso. Isso afeta a identidade do sujeito enquanto sujeito-do-discurso, porque ao se inscrever em determinada formação discursiva (e não em outra) sua identidade é afetada pelos dizeres dessa formação discursiva. Esse apagamento necessário para a constituição do sujeito é compreendido como o silêncio, pois “o sujeito tende a ser completo e, em sua demanda de completude, é o silêncio significativo que trabalha sua relação com as diferentes formações discursivas, tornando mais visível a sua contradição constitutiva” (ORLANDI, 1997, p. 80).

Dito isso, a impossibilidade de completude do sujeito é considerada por essa autora como uma censura. Pensando nas resenhas elaboradas pelo professor-avaliador, essas resenhas são elaboradas com base em critérios predefinidos em um edital elaborado pelo MEC, que deve orientar a análise do avaliador. Com base nesse raciocínio, entendemos que esse edital interdita a circulação desse sujeito-avaliador que tem seu poder de palavra fortemente regulado por esse documento jurídico-institucional. Logo, o professor-avaliador é impelido a ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. Essa censura afeta a identidade desse professor-avaliador que poderia ser crítica, mas não é, pois não pode ocupar outra posição político-ideológica. Depreende-se, então, que ele não pode ocupar a posição nem o lugar de professor, nem de avaliador, e sim a posição do Estado capitalista. É essa posição que vai regular os seus dizeres, sua escrita, sua avaliação sobre o manual.

Com base nas questões explanadas, seguiremos agora com a análise discursiva das resenhas produzidas sobre o manual do professor:



SD13:

O Manual do Professor não reproduz o Livro do aluno, fugindo do modelo de manual que se cristalizou na tradição brasileira. Compõe-se de duas partes. A primeira apresenta os pressupostos teóricos-metodológicos e as orientações referentes ao desenvolvimento do trabalho com as práticas de leitura, de produção de textos e de análise linguística. A segunda traz comentários relativos a questões e/ou atividades do Livro do Aluno. Nessa parte os autores sugerem a leitura de textos complementares, apresentam alguns textos que ampliam os conhecimentos prévios dos professores a respeito de determinados assuntos abordados, explicitam a metodologia a ser utilizada e sugerem atividades que consideram complementares, por meio das “Folhas reproduzíveis” que se encontram no final de cada volume e são específicas de cada série. Entre as folhas reproduzíveis, há também uma grade de correção. Por tudo isso, o manual contribui tanto para a atualização consciente da coleção quanto para a formação e atualização dos professores (PNLD, 2002, p. 80).

Esse sequência discursiva foi retirada da resenha do guia do livro didático da coleção *Português na ponta da língua*, PNLD 2002. Nessa formulação, o avaliador elabora a resenha do manual do professor, com base nos critérios definidos pelo MEC, para que a coleção seja aprovada. A formulação em questão é composta de uma parte descritiva, em que o avaliador descreve como o manual está organizado, e a outra parte consiste na avaliação acerca da recomendação ou não do manual.

Como protagonistas desse discurso identificamos o avaliador, que fala para o professor que fará a escolha do manual. Esse avaliador é também um professor com formação acadêmica na área, que se coloca no lugar de um intelectual com conhecimento superior ao do professor que fará a escolha do manual. Já o professor ocupa um lugar de subordinação, tanto

jurídico como acadêmico, já que o avaliador atua como o mediador entre o MEC e o professor, e o discurso do avaliador é construído com base na imagem de um professor cujo lugar não está legitimado para fazer essa avaliação.

As condições de produção imediatas desse discurso são marcadas por um novo modelo de manual do professor, diferente do que era utilizado pelos professores até a década de 1990. Antes das reformas educacionais ocorridas no final dessa década, o manual do professor era a reprodução do livro do aluno com as respectivas respostas das atividades propostas, e era chamado de livro do professor. A formulação analisada foi retirada do primeiro PNLD com essa nova formatação de manual do professor, que passou a contemplar além das respostas das atividades, a fundamentação teórica e metodológica e o fornecimento de orientações para o trabalho do professor em sala de aula.

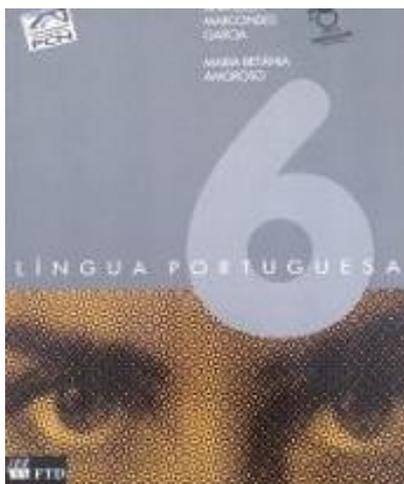
Nas condições de produção amplas, esse discurso é marcado pelo contexto de reestruturação produtiva que refletiu na educação com as reformas educacionais na década de 1990, a partir da publicação dos PCN e a adoção do modelo neoliberal para implementação das políticas educacionais. Esse modelo prevê a perspectiva de aprendizagem flexível, que surge na contramão da proposta de profissionalização, baseada na Pedagogia das competências e teoria do aprender a aprender.

Com base nessas condições, ao enunciar da posição-sujeito do Estado, o avaliador ratifica e legitima o novo modelo do manual do professor, negando o antigo modelo adotado, Livro do professor, durante o tempo anterior, conforme observamos na formulação: *O Manual do Professor não reproduz o Livro do aluno, fugindo do modelo de manual que se cristalizou na tradição brasileira*. Essa negação é marcada pelo uso do verbo *fugindo* que produz um efeito de negação, abandono, e reforçada pela palavra *cristalizou* usada como oposição a palavra *mudança, reforma*, indicando também uma negativa a essa cristalização. Assim, o enunciador remete à memória do Livro do professor para estabelecer a comparação entre o velho e o novo modelo de manual, para elaborar sua justificativa favorável ao novo material em jogo nos processos históricos.

Ao não dizer que essa mudança é resultado das novas políticas instituídas pelo capital para a educação, o sujeito dissimula o caráter ideológico do seu discurso por meio do esquecimento ideológico. Assim ele retoma sentidos sobre o manual do professor já existentes no edital elaborado pelo MEC, com as diretrizes para a elaboração e aprovação dos livros didáticos e do manual do professor, na ilusão de ser a origem desse dizer, quando de fato seu dizer está afetado pelo discurso jurídico dominante: *apresenta os pressupostos teóricos metodológicos, orientações referentes ao desenvolvimento do trabalho, comentários relativos*

a questões e/ou atividades do Livro do Aluno, os autores sugerem a leitura de textos complementares, apresentam alguns textos que ampliam os conhecimentos prévios dos professores, explicitam a metodologia a ser utilizada, sugerem atividades que consideram complementares. Essa repetição, em forma de enumeração, descrevendo o manual do professor, revela outro esquecimento que é da ordem da enunciação: o esquecimento nº 2. Como o avaliador está afetado pelo discurso da competência e da flexibilização materializados no edital que regula a produção do material didático, ele vai repetir os sentidos sobre esse discurso. A flexibilização se apresenta em forma de repetição das alternativas que o manual traz para o trabalho do professor. E o discurso da competência aparece no não dito que é de que o manual atua para melhorar a competência teórica e prática desse professor. O efeito desses esquecimentos nesse discurso é que a resenha crítica sobre o manual mais se aproxima de elogio, apreciação, admiração ao manual do professor do que uma avaliação crítica como se propõe a resenha.

Por fim, ao enunciar da posição do Estado/capital o avaliador é marcado pelo “poder-dizer” que é representado no texto pela formulação *o Manual contribui tanto para a utilização consciente da coleção quanto para a formação e atualização dos professores*. O uso do verbo *contribui* produz no discurso um caráter de elogio e apreciação ao manual do professor, pois carrega o sentido de *colaborar, ajudar*. Ao enunciar da posição Estado, o avaliador faz um recorte do seu dizer que revela uma adesão e concordância à nova política educacional definida pelo capital, quando ele enuncia: *por tudo isso, o manual contribui*. Contudo, ao fazer esse recorte ele apaga outros sentidos possíveis que são indesejáveis para a formação discursiva a qual ele está inscrito, a do capital. Sendo assim, ele silencia sentidos da formação discursiva do trabalho que simboliza a desestruturação do trabalho docente com a falta de investimento do Estado na formação e atualização dos professores, o aumento da carga-horária de trabalho do professor; a desqualificação que a nova política educacional provoca no trabalho intelectual do professor; o controle do Estado sobre o tempo de trabalho do professor; enfim, a desvalorização social e salarial do professor provocada pelo manual do professor que se estabelece como mercadoria e instrumento ideológico na instituição escolar.



SD14:

O Manual do Professor se divide em três partes: a primeira reproduz o Livro do Aluno, a segunda apresenta fundamentos teórico-metodológicos, e a terceira contém as respostas e sugestões para o desenvolvimento das atividades do Livro do Aluno. A linguagem do manual é clara, procurando expor conceitos de maneira a permitir a compreensão mesmo por professores que não estão familiarizados com concepções contemporâneas a respeito da língua e do seu ensino. Na seção de respostas e sugestões às atividades, são fornecidas amplas explicações sobre os objetivos e as possibilidades de desenvolvimento de cada atividade, inclusive com indicações constantes de bibliografia que permite o aprofundamento dos conteúdos abordados. Portanto, o Manual do Professor se constitui com um bom orientador do trabalho docente, até mesmo no que diz respeito a sua formação teórico-metodológica (PNLD, 2002, p. 84).

Essa sequência discursiva foi retirada da resenha do guia do livro didático da coleção *Língua portuguesa*, PNLD 2002. Nessa formulação, o avaliador elabora a resenha do manual do professor, com base nos critérios definidos pelo MEC, para que a coleção seja aprovada.

Nessa formulação o avaliador inicia fazendo uma descrição da organização do manual do professor. Após a descrição, ele avalia o manual apontando as qualidades do material. Na conclusão, ele recomenda o manual do professor com base na avaliação.

Para formular sua avaliação, o avaliador assume a posição-sujeito do MEC e organiza seu discurso retomando dizeres do edital que define os critérios para que o manual seja considerado recomendado, como em: *reproduz o Livro do Aluno, apresenta fundamentos teórico-metodológicos, contém as respostas e sugestões para o desenvolvimento das*

atividades do Livro do Aluno. Ao repetir esses dizeres, o sujeito está submetido ao esquecimento enunciativo, demonstrando que a *cópia do Livro do aluno*, a *fundamentação teórica e metodológica*, as *respostas e sugestões* das atividades são elementos “naturais” do manual do professor, daí a ilusão de que só é possível falar do manual repetindo palavras de campo semântico e sequência sintática descritiva semelhantes.

Em seguida o avaliador inicia a justificativa do porquê de o manual ser bom para o trabalho docente. Enunciando da posição da posição-sujeito do MEC, ele tece elogios ao manual do professor, buscando mostrar o quanto o manual facilita a vida professor. Observamos nesse discurso sentidos de manual que remetem a concepção de manual didático de Comenius, que concebeu o manual como uma maneira de facilitar e simplificar o trabalho docente em sala de aula. Essa simplificação está expressa no enunciado a *linguagem do manual é clara*, que produz o sentido de simples, objetivo, fácil, didática. Esse discurso materializa uma imagem de professor, pois para quem a linguagem do manual deve ser clara? E por quê? Se tem que ser clara é porque pressupõe que esse professor não possui uma formação acadêmica consistente a ponto de compreender uma linguagem mais complexa, científica. Sendo assim, o sujeito do discurso elabora seu dizer a partir de uma imagem de professor com formação acadêmica simplificada, precária, conforme o enunciado (*que não estão familiarizados com concepções contemporâneas a respeito da língua e do seu ensino*). Para “compensar” essa formação acadêmica simplificada ele atribui ao manual do professor o papel de fornecer *amplas explicações sobre os objetivos e as possibilidades de desenvolvimento de cada atividades, inclusive com indicações constantes de bibliografia que permite o aprofundamento dos conteúdos abordados*. O emprego das palavras *amplas* e *aprofundamento* na formulação produz o efeito de sentido de “correção” da má formação acadêmica desse professor, na medida em que elas representam o oposto de simples, objetiva e clara.

A forma como os sentidos sobre o professor e o trabalho docente estão reproduzidos nesse discurso revela um sujeito afetado pelo discurso do trabalho manufatureiro na sociedade capitalista, ao estabelecer uma divisão entre o trabalho manual do professor, representado pelo manual, e o trabalho intelectual, designado à equipe editorial do manual.

Ao produzir o seu dizer a partir da ideologia do capital, colocando o manual do professor como a “solução” para compensar a formação precária do professor, o avaliador silencia os sentidos de que a desqualificação e precarização do trabalho docente foi produzida a partir da divisão do trabalho na sociedade capitalista quando o manual subtrai do professor o que agrega valor ao seu trabalho: a atividade intelectual, o pensar. Essa subtração ocasionada

pela divisão do seu trabalho impulsionou a política de precarização da formação docente, quando o Estado entende que um trabalho simplificado requer uma formação simplificada. Daí a conclusão do avaliador recomendando o manual como um *bom orientador docente* (*Portanto, o Manual do Professor se constitui com um bom orientador do trabalho docente, até mesmo no que diz respeito a sua formação teórico-metodológica*).



SD15:

O manual do professor é um dos pontos frágeis da obra. Ele contribui pouco para auxiliar o trabalho do professor com relação às propostas apresentadas no livro didático do aluno. Suas orientações são muito reduzidas e direcionadas para alguns poucos exercícios por unidade. Não há comentários nem sugestões mais específicas para o trabalho pretendido com a construção do conhecimento nem para a articulação dos conteúdos (PNLD, 2005, p. 85).

Essa sequência discursiva foi retirada da resenha do guia do livro didático da coleção *Ler, entender, criar*, PNLD 2005. Nessa resenha o avaliador ressalta os pontos frágeis do manual do professor. Esses pontos frágeis correspondem aos critérios definidos pelo MEC que não foram cumpridos pela coleção, e esse fato é colocado no discurso do avaliador como um aspecto negativo, marcado pelo uso da palavra *frágil* na formulação. Pela descrição feita pelo avaliador, os pontos frágeis do manual consistem no fato de o material contrariar o modelo de manual estabelecido pela nova política educacional para elaboração de materiais didáticos. Como o avaliador fala da posição de representante do MEC, ele vai negar todo manual que não atenda aos critérios estabelecidos pela instituição.

Em seguida, o avaliador enumera as razões pelas quais ele considera o manual do professor frágil, que são as mesmas que fazem o manual do professor ser bom, mas com a diferença do grau de controle que ele reserva à atividade docente. Então quando ele enuncia que o manual *contribui pouco para auxiliar o trabalho do professor com relação às propostas apresentadas no livro didático do aluno*, o avaliador retoma o interdiscurso e a memória que remetem à constituição do manual do professor como instrumento ideológico, *um manual que traz as respostas das atividades do livro do aluno, com proposta teórica metodológica, com comentários e sugestões para o desenvolvimento do trabalho do professor*, para justificar a fragilidade do manual.

A negação desse modelo de manual, que possibilita liberdade de escolhas ao professor, é reflexo da ideologia a qual o sujeito enunciator está interpelado: a ideologia do capital, que institui um lugar de centralidade ao manual didático no trabalho docente. Na política educacional promovida pelo Estado na década de 1990, a concepção de manual do professor é ampliada e assume um caráter “formativo” na prática do professor. Desse modo, todo manual do professor produzido passa a ter um controle maior sobre o trabalho docente, como forma de cercear a ação do professor.

Nessa formulação, o enunciator produz o seu dizer realizando uma crítica ao manual por ele não trabalhar os elementos de controle do trabalho docente. Nessa crítica, ele traz o discurso de que *o manual contribui pouco para auxiliar o trabalho professor*, com isso que ele fixa um sentido de dependência do professor ao manual, para realizar seu trabalho. Nesse sentido, o enunciator reafirma e reforça a soberania do manual como instrumento ideológico de controle da atividade docente. É justamente essa ausência de controle do trabalho docente, marcada pelos enunciados *contribui pouco, orientações reduzidas, sem comentários e orientações para o professor*, que constitui a crítica do avaliador ao manual do professor.

Verificamos nessa formulação um conflito entre discursos do capital e do trabalho, considerando que a forma como o manual foi organizado favorece o discurso do trabalho, valorizando a liberdade e protagonismo do professor, ao passo que o discurso do capital funciona para enfraquecer o protagonismo e liberdade do professor no processo de criação.

O que está dito nesse discurso é que o manual que promove a autonomia do professor para desenvolver seu trabalho é um *manual frágil*. Esse discurso produz um efeito de soberania do manual no trabalho do professor. O que está em jogo nesse discurso é a manutenção do controle sobre o trabalho docente por meio de um manual do professor.

O que poderia ser avaliado com uma ponto forte do manual como a *redução de orientações, comentários e sugestões*, porque permitiria ao professor exercer um trabalho

político e criativo em sala de aula, é interpretado pelo enunciador, considerando a posição que enuncia, como um aspecto negativo.

Ao enunciar seu dizer enfatizando ausência de maior controle sobre o trabalho docente, o avaliador silencia o processo de simplificação e desqualificação que a atividade docente vem sofrendo com a intervenção do manual do professor no seu trabalho.



SD16:

O Manual do Professor traz muitas **informações teórico-metodológicas**, descritas em uma linguagem clara, com utilização da terminologia da gramática tradicional e de teorias linguísticas mais recentes. Como esta coleção está **fortemente embasada** nos estudos linguísticos contemporâneos, há preocupação em explicitar os conceitos julgados menos conhecidos pelos professores e em indicar sugestões de leitura para aprofundamento. **O Manual** traz as respostas das questões do Livro do Aluno. Aquelas que exigem mais conhecimento e reflexão por parte dos estudantes são acompanhadas de comentários teórico-metodológicos que **orientam o fazer do professor**. Nas primeiras unidades, há mais informações do que nas últimas, uma vez que, à medida que **o professor** vai trabalhando com o livro, **vai se tornando mais autônomo e apto a escolher o próprio caminho** (PNLD, 2008, p. 107).

Essa sequência discursiva foi retirada da resenha do manual do professor da coleção *Olhe a língua*, PNLD 2008. Nela o avaliador tece vários elogios apontando os aspectos positivos da coleção. Os aspectos avaliados são as *respostas do livro do aluno*, os *fundamentos teóricos e metodológicos*, *sugestões de leitura para o professor*, *comentários procedimentais para o professor*. Para marcar sua avaliação positiva sobre o manual, o

avaliador utiliza palavras que denotam intensidade nos aspectos avaliados: *muitas informações, fortemente embasada*.

Na formulação, o enunciador retoma dizeres que remetem ao discurso da ciência linguística para argumentar a favor do manual do professor. Ele faz isso abordando os dois paradigmas científicos que estão no centro de discussão das reformas educacionais: o estrutural e o sociointeracionista, para afirmar que o manual contempla os dois paradigmas. Podemos compreender esse discurso como uma forma de dizer que o manual é capaz de “traduzir” para o professor essas teorias de forma clara e simples. Esse discurso é produzido a partir de uma imagem de desqualificação do professor, na medida em que pressupõe que o professor não possui a qualificação necessária para entender essas teorias sem a mediação do manual. Daí o uso do advérbio *muitas* e o adjetivo *clara* para produzir esse efeito de que o manual facilita essa mediação entre o conhecimento científico e a prática do professor. Verificamos nesse discurso a negação da imagem do professor-cientista com saber amplo e erudito, mas também seu caráter político. O apagamento dessa imagem é um projeto do capital que aos poucos vai estabelecendo formas e controle do trabalho docente, silenciando esse trabalhador, e isso vem acompanhado da desvalorização econômica e social do professor. O manual do professor se constitui como uma dessas formas ao se impor como instrumento de instrução para o professor.

O excesso de elogios enunciados pelo sujeito provoca um efeito de que a evidência de que como o avaliador só é possível falar do manual como instrumento de poder no trabalho docente, assim como a evidência de que o manual é algo bom e necessário ao trabalho docente.

O processo ideológico não se liga à falta mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural” (ORLANDI, 1997, p. 100).

Como efeito dessas evidências, sustentadas pelos dizeres do excesso do que deve ter no manual para que seja bom e aprovado, naturalizam-se os sentidos de poder que o manual ocupa na prática do professor, e como estão naturalizados não são questionados; essa naturalização traz profundas implicações para a consolidação de uma identidade docente e para o trabalho estrutural e político do professor.

Dessa posição resulta os silenciamentos de que o manual representa o lugar intelectual e político do professor, na medida em que determina *o quê e como deve ser* ensinado na sala de aula, ao mesmo tempo em que busca anular a imagem de professor-cientista e político no

processo de ensino-aprendizagem. Com a condição de autossuficiência que se coloca o manual, o professor tende a se tornar um mero mediador entre o saber do livro didático e o aluno.

No último período dessa SD, confirma-se essa soberania atribuída ao manual do professor. Interpelado pela ideologia educacional do capital, o enunciador afirma que se o professor seguir as instruções do manual ele *vai-se tornando mais autônomo e apto a escolher o próprio caminho*, o que nos leva a questionar: o professor não é um sujeito autônomo em sua prática? Ele não consegue seguir seu próprio caminho sem o livro didático? Observamos nesse discurso a contradição entre capital e trabalho nas condições de produção do trabalho docente, pois a forma como o manual do professor está organizado não favorece a autonomia do professor, visto que a simplificação da ação docente no processo produtivo capitalista compromete substancialmente a autonomia desse sujeito. Com essa quase ausência de autonomia, resta ao Estado, em sua posição ideológica dominante e por meio da produção editorial, escolher o melhor caminho para o professor desenvolver sua prática educativa. Logo, esse modo de organização e funcionamento discursivo do manual do professor é uma das formas de forjar a autonomia docente.



SD17:

O Manual do Professor estabelece interlocução com o professor em linguagem clara e acessível. Além dos pressupostos teóricos, da estrutura da coleção, de sugestões didáticas, de sugestões para avaliação e orientações específicas para as atividades de cada ano, apresenta textos para atualização teórica do docente e indicações de leitura. (2011, p.148).

Essa sequência discursiva foi retirada da resenha do manual do professor da coleção *Viva português*, PNLD 2011. As resenhas desse período falam pouco sobre o trabalho docente e são bem resumidas do ponto de vista das orientações para o trabalho do professor. Mesmo resumidas, as resenhas conseguem explicitar se o manual atende aos critérios estabelecidos pelo MEC: *pressupostos teóricos, sugestões didáticas, sugestões para avaliação e orientações específicas para as atividades de cada ano, apresenta textos para atualização teórica do docente e indicações de leitura*. Para produzir seu dizer nessa formulação, o avaliador retoma características do gênero textual manual, por meio dos adjetivos *clara* e *acessível*, que diz respeito ao tipo de linguagem utilizada nos textos instrutivos, como os manuais. Com esse discurso ele produz um efeito de sentido de que o professor é alguém que precisa de um instrumento mediador para desenvolver seu trabalho, e que esse instrumento precisa ser de fácil compreensão. Além desse efeito, revela-se outro que é o de que o saber do manual é superior ao saber do professor que fará uso desse instrumento.

Nessa formulação o sujeito enuncia da posição do MEC e se identifica com o discurso da política educacional definida para o manual do professor, reproduzindo os critérios estabelecidos pela instituição de poder. Para produzir esse efeito de concordância, o sujeito reproduz os elementos que compõem o manual do professor da forma como foi concebido. Esse sujeito está sob o efeito do esquecimento enunciativo e ideológico, o qual produz a impressão de que falar do manual só é possível pela repetição dos critérios definidos em edital, ou seja, a impressão de que todo manual do professor só pode ter essas características. Ao fazer esse recorte do que o manual contempla, o avaliador silencia outros sentidos sobre as implicações desse instrumento para a prática do professor, quais sejam: *seu caráter instrutivo*, revelado pela forma como é estruturado, *a limitação* que o manual gera na atuação política do professor em sua prática, *a pretensão* de compensar a formação acadêmica precária do professor, *a função de controle produtivo e ideológico* da prática docente, enfim, silencia os sentidos da formação discursiva do trabalho.

Na conclusão da resenha sobre o manual do professor, o avaliador enuncia a partir de um jogo de imagens que revela um professor sem atualização teórica, ou seja, com pouca qualificação profissional e com nível de letramento científico insuficiente, em contraponto a imagem de um manual do professor qualificado que “resolve” a ausência de competência que esse professor não possui. Essas imagens estão materializadas nos dizeres sobre o que o manual propõe para o trabalho do professor: *apresenta textos para atualização teórica do docente e indicações de leitura*.

As sequências discursivas analisadas, retiradas de resenhas do manual do professor, revelam, em primeiro lugar, como a escolha da palavra “manual” não é neutra, nem tampouco transparente. Essa escolha revela uma posição ideológica do Estado capitalista de instituir um texto instrucional na prática pedagógica do professor como forma de promover a simplificação do trabalho docente e consolidar um projeto de controle ideológico sobre a prática docente. Na perspectiva do capital, isso representa o controle sobre a subjetividade e produtividade do trabalhador no processo de produção. Na perspectiva do trabalho, isso representa um projeto de desqualificação e desestruturação do trabalho docente.

A posição assumida pelo professor-avaliador do manual didático manifesta um sujeito afetado pelo discurso político da reforma educacional instituída pelo Estado capitalista, que materializa em seu discurso sentidos sobre professor e trabalho docente com base na políticas instituídas para a produção de materiais didáticos. Dessa forma, esse sujeito reproduz em discurso dizeres que remetem aos critérios estabelecidos em editais que definem como devem se organizar o manual do professor. Nesse discurso o sujeito tem a ilusão de que é a fonte do dizer sobre o manual do professor, produzindo um efeito de que elogio, valorização, exaltação e apreciação sobre o material, quando seu discurso está afetado pela ideologia da reestruturação produtiva do capital. Esse esquecimento ideológico conduz esse sujeito a reproduzir dizeres que remetem ao documento legal que estabelece as diretrizes para a produção do manual do professor, ou seja, o edital.

Ao assumir a posição-sujeito do Estado capitalista, representado pelo MEC, o avaliador organiza seu discurso silenciando sentidos sobre o professor e trabalho docente na perspectiva do trabalho. Com isso, naturalizam-se sentidos de manual do professor como necessário para a formação e atualização do saber docente, como instrumento necessário para uma “boa” prática docente; assim como uma imagem de professor mediador, facilitador a quem cabe o lugar de mediação do saber do manual para o espaço da sala de aula. Essa posição silencia sentidos sobre a má formação docente instituída pelo capital por meio da reestruturação produtiva, sobre o projeto de mercantilização da educação instituído com a entrada do livro didático como mercadoria no espaço escolar, sobre o projeto de desqualificação do profissional provocado pela divisão do trabalho na capitalismo manufatureiro, e como esses sentidos implicaram na desvalorização do professor.

Com as categorias mobilizadas nesta seção para realizar a análise das resenhas, foi possível desvelar como o projeto capitalista é complexamente estruturante na medida em que afeta os sujeitos, os objetos ideológicos e a produção de sentidos sobre esses objetos para garantir sua (re)produção espiritual e material.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da análise dessa discursividade, as “peças” desse quebra-cabeça pareciam não se encaixar. Ou seja, existiam as peças, mas a tese ainda não estava lá. Foi então que comecei a articular as peças que formariam meu quebra-cabeça com a perspectiva teórica da Análise do Discurso de abordagem materialista. Comecei da origem do trabalho, a categoria fundante do ser social, já que a base teórica e metodológica do estudo já estava definida, o materialismo histórico-dialético. Estudando a categoria do trabalho, compreendi que a educação, como um complexo que deriva dessa categoria, possui uma função basilar na reprodução social, ela incide sobre a consciência de outros homens com o objetivo de influenciá-los a executar ações desejadas numa conjuntura histórica. Essa compreensão me remeteu à escola e ao professor, que, na sociedade capitalista, assumiram essa função de ensinar, socializar o saber formal construído socialmente. Traduzindo isso para o contexto do trabalho docente, situei o trabalho do professor como um ato teleológico secundário que visa ensinar aos alunos saberes formais acumulados historicamente, a fim de influenciá-los a agir de determinada forma. Esse processo pressupõe a ação criativa do professor, visto que ele precisa planejar e construir sua aula para realizar o objetivo de ensinar, ou seja, ele precisa dominar o processo de seu trabalho.

Quando adentramos pelo caminho da história da educação da humanidade, encontramos na Grécia o primeiro modelo de professor instituído socialmente: o mestre-escola. Analisando o trabalho do mestre-escola, observamos um professor responsável pela produção de suas aulas, que montava sua loja de ensino para vendê-las. O que queremos enfatizar com essa identidade de professor é que a base de seu trabalho era artesanal, ele pensava e controlava o processo e o produto, e a comercialização, ou seja, ele participava da produção espiritual e material do trabalho. Essa identidade estava fundada na imagem de um professor como autoridade para os aprendizes, porque o saber que possuía era tanto um saber técnico como prático qualificados.

Caminhado mais um pouco, no feudalismo, encontramos o professor-sacerdote, religioso. Quanto ao seu trabalho, identificamos formas de controle do trabalho docente pela Igreja, no que diz respeito a *o quê* ensinar, no entanto, o professor ainda continuava tendo o controle e o domínio sobre a produção de sua aula e a transmissão desse saber. Durante todo o período medieval, a educação formal esteve sob o domínio da Igreja e isso produziu sentidos de dom e vocação sobre a identidade do professor, como também sentidos de trabalho

filantrópico. Mas, quanto ao saber docente, o professor-sacerdote continuava ocupando centralidade e autoridade no processo de transmissão do saber.

Chegando ao professor moderno, verificamos a constituição de um professor forjado pelos modelos produtivos adotados pelo capitalismo. Nesse momento, as peças do quebra-cabeça começaram a se encaixar, quando começamos a desvelar o projeto totalitário do capital. Foi então que apreendemos como os modelos produtivos adotados pelo capital determinaram e determinam os modelos de professor e trabalho docente na sociedade capitalista. O professor moderno nasce com o professor-manufatureiro, o professor desapropriado do seu saber intelectual, que perde o controle da produção espiritual e material de seu trabalho. Essa atividade passa a ser executada pelo autor do livro didático, sob as determinações do capital. A manufatura reduziu do professor o elemento que gera valor a seu trabalho, o trabalho intelectual, transformando-o em um trabalhador manual, tarefeiro, executor.

Esse acontecimento histórico provoca a transformação das relações de produção no espaço escolar, isto é, a simplificação do trabalho docente e a descentralização do saber docente na (re)produção do conhecimento. Ao transferir essa centralidade para o livro didático, o Estado burguês consegue gerar mais-valia ao capital, por meio do investimento no mercado editorial, transformando o livro didático em mercadoria. Dessa forma, o livro didático, junto com o manual do professor, acaba se impondo no espaço escolar como um poderoso instrumento de ideológico que regula o trabalho do professor em sala de aula.

O livro didático foi pensado pelo Estado capitalista como um instrumento que, além instituir o controle ideológico do conteúdo a ser ensinado pelo professor, atua como instrumento de controle do tempo de trabalho do professor, isto é, controla a produtividade do trabalhador. Até aí o materialismo histórico revelou elementos que possibilitaram compreender como o livro didático foi inserido no aparelho escolar; mas como toda ideologia tem existência material, era preciso analisar como esse “objeto/instrumento” ideológico passa a regular as práticas de classe na Escola. Nesse momento, mais uma peça se colocava como necessária: estudar como se dá materialização dessa ideologia no discurso sobre o professor e seu trabalho no manual didático do professor.

Uma questão se impôs antes de mergulhar nesse discurso: se o livro didático foi instituído com o objetivo de estabelecer *o quê* ensinar nas escolas; qual o lugar do manual do professor? Essa questão nos conduziu a analisar a palavra *manual*. Encontramos o manual, gênero textual do tipo instrutivo que visa ensinar algo a alguém; ou, o que é feito à mão, de fácil manuseio. Essa definição produz a interpretação: o manual ensina ao professor,

estabelece o *como ensinar*, ou seja, ele instrui, instrumentaliza o professor para o *saber-fazer*. Daí a escolha pela palavra *manual* do professor, entendendo que ele possui uma função muito específica na prática do professor, fornecer instruções, o que não poderia ser representado pelo *livro* do professor.

Entender como a língua serve como base para os processos discursivos e que os sentidos possuem uma caráter material, ou seja, revelam posições de classe, só foi possível mobilizando o dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux. Com base nas sequências discursivas recortadas dos manuais de professor, verificamos a textualização de um discurso predominantemente autoritário, visto que a equipe editorial do manual didático se coloca como agente exclusivo do manual, apagando uma possível relação de interlocução com o professor. Esse caráter autoritário é efeito dos sentidos produzidos pelo uso do gênero textual manual como base para a organização do discurso sobre o professor e trabalho docente. Além desse efeito de sentido, o uso da palavra *manual* também produz sentidos de identidade de trabalhador manual e, por conseguinte, produz uma imagem de professor-manufatureiro.

No discurso do manual do professor, identificamos pela categoria do interdiscurso, dizeres que remetem à identidade do professor como educador, mediador, facilitador, sacerdote a partir da projeção de imagens de professor com baixa qualificação técnica. Por meio da categoria da formação discursiva, constatamos a identificação do sujeito-enunciador com dizeres do discurso empresarial, científico, político, pedagógico, do direito, interpelado pela ideologia capitalista, manufatureira e neoliberal. Nessa análise, podemos perceber como a lógica capitalista do trabalho penetra no espaço escolar, por meio desses discursos, e regula as relações de identidade e trabalho do professor nesse espaço. Nesse sentido, o funcionamento ideológico opera tanto para naturalizar a necessidade do manual do professor na prática docente, quanto como para sustentar o efeito de evidência da necessidade desse instrumento para “resolver” o problema da baixa qualificação docente.

Na análise das sequências discursivas das resenhas, mobilizando as categorias do esquecimento e do silêncio, encontramos um sujeito-enunciador que fala da posição do MEC-Estado, afetado pelo discurso da política educacional do livro didático, que reproduz dizeres sobre o manual do professor estabelecidos em edital, produzindo um efeito de sentido de elogio, apreciação do manual. Um sujeito afetado pelo esquecimento ideológico e enunciativo que, ao se identificar com a formação discursiva e ideológica do capital, silencia sentidos sobre a formação discursiva e ideológica do trabalho, nesse caso, a desqualificação e desvalorização do trabalho docente iniciado no capital manufatureiro e acentuado no capital

neoliberal, com a reestruturação produtiva. Esse funcionamento revela o projeto de mercantilização da educação instituído com a entrada do livro didático como mercadoria no espaço escolar, a pretensão do *manual do professor* de ocupar o lugar formativo na prática docente, enfim, as implicações que esse instrumento acarreta para o processo de desestruturação da atividade docente.

Diante da complexidade das questões aqui abordadas, compreendemos com essa pesquisa que é preciso inserir com urgência, na agenda de debates de caráter crítico, o lugar do livro didático/manual do professor no processo de trabalho docente. Hoje o livro didático assumiu tamanha dimensão que se coloca como uma ameaça à atividade docente. É preciso atentar para o fato de que essa invasão do mercado no espaço público acarreta ao professor uma perigosa e silenciosa desestruturação do seu trabalho, posto que o livro didático/manual do professor é aceito sem grandes questionamentos e quase nenhuma resistência no espaço escolar.

A ordem de discussão deve partir da problematização do trabalho tal como é concebido na sociedade capitalista de classes. É preciso re(pensar) o lugar do professor dentro do complexo educacional e a finalidade de seu trabalho, e esse debate, como bem coloca Paulo Freire, deve ser encabeçado pela classe oprimida, pelos trabalhadores de educação. É fundamental que, nesse processo de reflexão e ação sobre o trabalho docente, haja uma discussão que possibilite ao professor recuperar seu lugar de professor-cientista e, com isso, a sua (re)colocação no controle da teleologia secundária.

A identificação dos discursos analisados com a formação discursiva e ideológica do capital produz um efeito de consenso e naturalização do manual do professor no trabalho docente. Esse consenso interdita discursos da formação discursiva e ideológica do trabalho, tornando possível revelar o projeto de descaracterização do trabalho docente promovido pelo capital com a mercantilização dos materiais didáticos. Como então transformar essa realidade? Retornando a epígrafe que inicia a última seção desta tese, pensamos que uma direção possível é confrontar e alterar o sistema de *internalização* imposto pelo manual do professor em relação à identidade e ao trabalho docente. Isso só é possível por meio de uma forma de organização docente que desafie a forma hegemônica e dominante que impõe o livro didático e o manual no trabalho docente, visto que eles operam a favor do capital. Para isso, é necessário que o professor produza resistência, analise criticamente os discursos, e lute para fortalecer sua identidade profissional e recuperar seu lugar de sujeito no processo educativo formal.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. M. M. "Educação na Idade Média"; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/educacao-na-idade-media.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

ALEGRÂNCIO, L. F.; OLIVEIRA, M. R.; MACHADO, R. B. Modos de produção norteadores do trabalho educativo. **XIII Congresso Nacional de Educação**. ISSN 2176-1396, 2017.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ALVES, G. L.; CENTENO, C. V. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42 set./dez. 2009.

ANTUNES, R.; PINTO, A. G. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

AMARAL, M. V. B. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: Edufal, 2016.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

IVANIR BANA, G. O discurso e a memória do dizer: o lugar da interpretação. **Revista Mediações**, v. 8, n. 2, p. 119-143, jul./dez. 2003.

BARRADAS, L. F. D. **Marx e a divisão social do trabalho no capitalismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

BARROS LARA, A. M.; MARONEZE, L. F. Z. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 7, n. 3, Jul./Set., p. 404-411.

BATISTA, E. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. **Aurora**, v. 7, n. 2, p. 17-34, Jan.-Jun., 2014.

BATISTA, A. A. G. Um livro didático “moderno”. In: _____. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

BELTRÃO, E. L. S.; GORDILHO, T. C. S. **Diálogo: língua portuguesa**. Anotações para o professor. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 2009.

BERTOLDO, E.; MOREIRA, L. A.; JIMENEZ, S. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BERTOLDO, M. E. **Trabalho e educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1991.

BRANDÃO, C. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017. 109 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Editais PNLD 2020**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Guia de livros didáticos PNLD 2002**. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD2005: v. 2: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2004.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais**. Brasília: MEC, Secretária de Educação Básica, 2016.

CASTANHA, A. P. **O trabalho dos professores no Brasil do século XIX: uma leitura comparativa.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Andre%20Paulo%20Castanha.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

CAVALCANTE, M. S. A. O. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador.** Maceió: Edufal, 2007.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: Linguagens.** São Paulo: Atual, 2006.

CHAVES, V. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução.** São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

COMENIUS, A. I. **Didáctica Magna.** Versão digitalizada. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CONCEIÇÃO, J. L. M. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. *Cederj*, v. 17, ed. 3, fev. 2017.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. **Para viver juntos: português.** São Paulo: edições SM, 2012. Suplementado pelo manual do professor.

COURTINE, J.-J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.** São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA, M. O. V. Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 225-240, maio/ago., 2006.

FERREIRA, R. C. C. **A comissão nacional do livro didático durante o Estado Novo (1937-1945).** 139 f. Dissertação (mestrado em história). Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista, 2008.

FLORÊNCIO, A. M. G. **A voz do poder no jogo dos sentidos: um estudo sobre a escola.** Maceió: Edufal, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra LTDA, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, B. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.

FRERES, H. RABELO, J. SEGUND, M. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: **V congresso brasileiro de história da educação**, 2008, Aracaju-Sergipe. O ensino e a pesquisa em história da educação. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. v. 1.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI Jr., D. Entre políticas de Estado e práticas escolares: uma história do livro didático no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005.

GAUDÊNCIO, F. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2000.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao discursivo: o imbricamento de diferentes posições sujeito. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso UFRGS.** Anais eletrônicos. Porto Alegre: Ufrgs, 2005, p. 154-164. Disponível em: www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/.../EvandraGrigoletto.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

HENRY, P. O discurso não funciona de modo isolado. **Jornal da Unicamp**, n. 587, dez. 2013.

INDUSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (Org.). **Análise do discurso no Brasil, mapeando conceitos, confrontando limites.** São Carlos: Claraluz, 2007.

IOP, E. Trabalho docente: uma leitura de condições nos modelos produtivos Fordista/Taylorista e Toyotista. **Colóquio Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental**, v. 1, n. 1, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michael Pêcheux Hoje. Campinas: Pontes, 2003.

LIMA, M. F. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 128f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Centro de Educação: Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARIANI, B. S. C. **O comunismo imaginário**: praticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). 1996. 256f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270690. Acesso em: 29 mar. 2019.

MARQUEZAN, R. **Revista “Educação Especial”**, v. 22, n. 33, p. 97-110, jan./abr. 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**, 1º capítulo: seguido das Teses de Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2005.

MELO, K. **Discurso, consenso e conflito**: a re(significação) da profissão docente no Brasil. Maceió: Edufal, 2011.

MENDONÇA, A. W. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**, v. 30, n. 2, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, L.; MACENO, T. Educação, reprodução social e crise estrutural do capital. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994. **O método pedagógico dos jesuítas o "ratio studiorum"**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm. Acesso em: 13 ago. 2018.

NÓVOA, A. Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV -XX). **Análise Psicológica**, 3 (V): 413-440, 1987.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago., 2007.

OLIVEIRA, A. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa**. Livro do Professor. São Paulo: IBEP, 2006.

ORLANDI, E. Texto e discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes editores, 2010.

_____. **Discurso e Leitura**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

_____. **As formas do silêncio: no movimento do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

PANIAGO, M. L. **“Livro” Didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

PARKES, M. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Org.). **História da leitura no mundo ocidental 1**. Rio de Janeiro: Ática, 1998.

PÊCHEUX, M. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993.

PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

PERISSÉ, G. **O que professa o professor?** Disponível em: <http://palavraseorigens.blogspot.com/2010/09/o-que-professa-o-professor.html>. Acesso em: 14 mar. 2019.

RAZZINI, M. P. G. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SÁ, R. A. A influência da ideologia católica no estado feudal português: a manutenção das condições materiais de produção feudais e suas consequências (superestruturais) para a cultura e para a educação. **Educar**, n. 12, p. 97-105, 1996.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, J. T. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, jan./jun. 2011.

SOUZA, R. Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível? In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.; JIMENEZ, S. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TOYSHIMA, A. M. S. **O ideário educacional jesuítico**: explorando o *Ratio Studiorum*. 49 f. Trabalho de conclusão de curso de pedagogia. Universidade estadual de Maringá, 2011.

VAISMAN, E. A obra tardia de Lukács e os revezes de seu itinerário intelectual. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 30(2): 247-259, 2007.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A Maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. São Paulo, n. 6, 1992.

VINCETINI, P. P. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IWASSE, L. F. A.; OLIVEIRA, M. R.; MACHADO, R. B. **Modos de produção norteadores do trabalho educativo**. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23460_12103.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.