

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
Faculdade de Letras - FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística – PPGLL

Antonio Castro do Amaral

**EFEITOS DE SENTIDO DE EDUCAÇÃO NUM DISCURSO DE FORMAÇÃO
PARA O MERCADO**

Maceió - AL
2009

ANTONIO CASTRO DO AMARAL

**EFEITOS DE SENTIDO DE EDUCAÇÃO NUM DISCURSO DE FORMAÇÃO
PARA O MERCADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Virgínia Borges Amaral

Maceió - AL
2009

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

A485e Amaral, Antonio Castro do.
 Efeitos de sentido de educação num discurso de formação para o mercado /
Antonio Castro do Amaral, 2009.
 146 f.

 Orientadora: Maria Virgínia Borges Amaral.
 Dissertação(mestrado em Letras e Lingüística: Lingüística) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras
e Lingüística. Maceió, 2009.

 Bibliografia: f. 141-145.

 1. Lingüística aplicada. 2. Educação. 3. Análise do discurso. 4. Trabalho.
5. Sociedade capitalista. 6. Mercado de trabalho. I. Título

CDU: 801: 331.1



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGLL

TERMO DE APROVAÇÃO

ANTONIO CASTRO DO AMARAL

Título do trabalho: EFEITOS DE SENTIDO DE EDUCAÇÃO NUM DISCURSO DE FORMAÇÃO PARA O MERCADO

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Virgínia Borges Amaral (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Profa. Dra. Ana Maria Gama Florêncio (CEDU/UFAL)

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

Maceió, 28 de abril de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Rosana, minha mulher, que me deu apoio e compreensão durante todos os momentos dessa jornada intelectual.

Agradeço às minhas filhas, Andréa e Patrícia, à minha ex-mulher, Nadja, pelo incentivo e apoio contínuos.

Agradeço especialmente a minha orientadora, Doutora Virgínia, que com suas valiosas contribuições tornou possível este trabalho.

Agradeço as importantes avaliações das professoras Socorro Cavalcante, Márcia Rossetti e do professor Ivo Tonet no processo de qualificação.

Agradeço a todos os colegas do GRAD e do Mestrado o apoio recebido nestes últimos dois anos.

Agradeço aos demais professores do Programa a formação recebida.

Agradeço a todos os funcionários do PPGLL a atenção e a gentileza no tratamento que me foi dispensado.

Dedico este trabalho à Rosana, minha mulher,
às minhas filhas, Andréa e Patrícia, à Nadja,
ex-mulher, e aos meus pais, Arnaldo e Doralice
(*in memoriam*).

“[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe em ‘si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [...].”

Michel Pêcheux.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema *Efeitos de Sentido de Educação num Discurso de Formação para o Mercado* e objetiva analisar, com fundamento na Análise do Discurso, inaugurada por Michel Pêcheux na década de 1960, o discurso universitário sobre a educação no âmbito do ensino superior. Procura-se buscar, através do referencial teórico da AD, os sentidos que a educação assume nos discursos no meio universitário neste Estado. A proposta de trabalho partiu da hipótese de que a educação sofre, nesse nível de ensino, um processo de ressignificação que abandona ou, pelo menos, silencia a compreensão da educação como aquela direcionada para a formação e o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, voltando-se para o mercado, para a empregabilidade e para a reprodução da ordem do capital. Para realizar as análises, o *corpus* foi constituído a partir de sequências discursivas extraídas de redações produzidas pelos alunos, tematizando a educação, de excertos de um plano pedagógico de um curso superior e de um plano pedagógico de uma instituição neste Estado. O trabalho foi organizado em três capítulos: o primeiro voltou-se para os fundamentos teóricos da AD, tratando dos seus conceitos mais importantes; o segundo capítulo direcionou-se para a análise e exposição das condições de produção do discurso sobre a educação no Brasil, desde os primórdios de nossa história, quando se identificou a memória discursiva dos discursos analisados na atualidade; o terceiro e último capítulo analisa os efeitos de sentido que o discurso sobre a educação produz em nossos dias, amoldando-se ao mercado, à empregabilidade e aos ditames das relações mercantis. Em suma, o trabalho investigou os novos contornos que as práticas discursivas voltadas para o mercado capitalista trouxeram para a educação; ao fim, pretendeu contribuir para o entendimento das relações entre discurso e sociedade, desvelando os efeitos de sentidos sobre a educação produzidos no meio universitário, apontando, ao mesmo tempo, em confronto, uma reflexão sobre uma concepção alheia à ordem do capital, uma educação divorciada da ótica mercadológica.

Palavras-chave: Lingüística, Análise do Discurso, educação, sociedade capitalista, mercado de trabalho.

ABSTRACT

The current paper has *Education Sense Effect in a Discourse for the Market* as its theme and aims at analyzing, based on the French-lined Discourse Analysis (DA), which was started by Michel Pêcheux in the sixties, the university discourse about education in the sphere of the higher education teaching. The objective is to search, through the theoretical reference of the DA, for the senses which education takes over in the discourses within the university environment in this State. The work proposal started from the hypothesis that education suffers, in this level of teaching, a resignification process which abandons or, at least, silences the understanding of education as the one that faces the formation and potentiality of the human being, turning itself towards the market, the employability and the reproduction of the capital order. In order to accomplish such analyses, the *corpus* was constituted from discursive sequences extracted from writing produced by the learners, approaching education as their theme, from excerpts of a higher education course pedagogical plan, from a pedagogical plan from an institution within this State. The work was organized into three chapters: the first one dealt with the theoretical bases of the DA, approaching their most important concepts; the second chapter aimed the analysis and presentation of the production conditions of the discourse about the education in Brazil since the early years of our history, a place where we believe we have found the memories which constitute the discourses analyzed nowadays; the third and last one analyzes, under the theoretical bases of the DA, the sense effects that the discourse about education, within the sphere of the university, took over in the present times, adapting itself to the market, to the employability and to the rules of the commercial relations; at the same time, we also discussed a proposal of education which breaks up with this market perspective, linking itself to human emancipation. To sum it up, the current work looked into the new outlines that the discursive practices which aim at the capitalist market have brought up, and intended to contribute to the understanding of the relations between discourse and society, revealing the senses about education produced within the sphere of the university, pointing out, at the same time, in counter-position, to a conception that is separate to the capital order, to an emancipated education.

Key words: Linguistic, Discourse Analysis, education, capital order, work market.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
-----------------	---

Capítulo 1

ANÁLISE DO DISCURSO: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Considerações Preliminares acerca do Referencial Teórico.....	13
1.2 Conceitos Nucleares na Análise do Discurso.....	16
1.3 Outros Conceitos da Análise do Discurso.....	24
1.4 Algumas Considerações sobre o Conjunto dos Fundamentos da Análise do Discurso.....	32

Capítulo 2

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: Condições de Produção do Discurso

2.1 Condições de Produção Mediata do Discurso sobre a Educação no Brasil.....	35
2.1.1 Educação no Brasil Colônia-Império: Formação da Elite, Educação Utilitarista.....	37
2.1.2 Ciclo Cafeeiro, República, Indústria: Educação Mínima, Desigualdades Máximas.....	43
2.1.3 Estado Novo, Anos JK, Golpe Militar: Industrialização, Capitalismo, Submissão.....	48
2.2 Condições Imediatas no Discurso sobre a Educação no Brasil.....	55
2.2.1 Anos do Neoliberalismo: Mercantilização, Competência para a Produção.....	55
a) O Empresariamento da Educação no Brasil e o Conselho Federal de Educação.....	62
b) A LDB e as Diretrizes dos Organismos Internacionais.....	63
2.2.1.1 Educação Superior em Alagoas: Jogo de Conveniências e Interesses Oligárquicos.....	65
2.3 Considerações Finais sobre as Condições de Produção do Discurso sobre a Educação.....	70

Capítulo 3

EFEITOS DE SENTIDO DE EDUCAÇÃO NUM DISCURSO DE FORMAÇÃO PARA O MERCADO Análises dos Discursos

3.1 <i>Corpus</i> Discursivo, Sequências Discursivas.....	75
3.2 Sequências Discursivas Seleccionadas.....	76
3.3 De-superficialização do Material Seleccionado.....	79
3.4 Análise das Sequências Discursivas por Temas.....	83
3.4.1 Educação para o mercado.....	83
3.4.2 Educação como ideologia da formação e empregabilidade.....	100
3.4.3 Educação como peça retórica para atrair clientela.....	108
3.4.4 Educação como contínuo processo de capacitação.....	111
3.4.5 Educação para vencer no mercado e adaptação à globalização.....	115
3.4.6 Educação com temas pontuais.....	121

CONCLUSÃO.....	134
----------------	-----

REFERÊNCIAS.....	141
------------------	-----

INTRODUÇÃO

Desde quando iniciamos os estudos sobre a Linguística e, particularmente, sobre a Teoria da Análise do Discurso, que dá fundamento a este trabalho, fomos tomados pela sensação de que estávamos mergulhados nos espaços da Filosofia. Essa sensação, contudo, no princípio, era de natureza mais intuitiva, como aquele sentimento de *dèjà-vu* tão comum nesses momentos. À medida que avançamos nesses estudos, aprofundando as leituras e reflexões, pudemos avaliar que aquela primeira percepção não apenas fazia sentido, mas encontrava ampla consideração no próprio pensamento do fundador da Teoria, nos idos do fim da década de 1960.

Michel Pêcheux, ao tratar dos estudos da linguagem e das trilhas epistemológicas da Linguística, ao desenhar os contornos de uma teoria materialista do discurso, percorreu caminhos eminentemente críticos e, portanto, em sua essência, filosóficos, se tomarmos essa disciplina sob aquela acepção que a considera como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas humanas (CHAUÍ, 2003).

Assim, os estudos que realizamos sobre Linguística terminaram por nos conduzir às “portas” da Semântica que, essencialmente, segundo Pêcheux (1997), se vincula sobremaneira à Filosofia. A Teoria da Análise do Discurso, atravessada por uma teoria não subjetiva do sujeito fundada no pensamento lacaniano, na medida em que estabelecia vínculos entre pensamentos de filósofos (Marx, Althusser) e linguista (Saussure), parecia se constituir, à primeira impressão, numa disciplina, por natureza, filosófica. A Semântica, para Pêcheux, é o ponto nodal das contradições da Linguística e é justamente nesse ponto que ela, a Linguística, estabelece vínculos muito próximos com a Filosofia. Por isso, entende ele, é necessário falar de Filosofia e Linguística, de Linguística em Filosofia e Filosofia em Linguística. Como é possível conceber a intervenção da Filosofia no domínio da Linguística? Essa intervenção consiste, assinala, em abrir campos de questões, dando trabalho à Linguística em seu próprio domínio e sobre seus próprios objetos em relação aos objetos da ciência das formações sociais.

Aos poucos, acompanhando os conceitos e ideias que compõem a Teoria, fomos percebendo, em razão dos fundamentos apresentados e da singularidade das argumentações para o empreendimento, o valor indiscutível desse campo de saberes, a despeito de suas incompletudes, como instrumento para desvelar o sentido na discursividade.

Como todo processo de construção teórico-científico, uma teoria nunca se completa – no sentido de se tornar definitivamente intocável. A história da Ciência, no século passado, foi capaz de revelar incompletudes até mesmo na Matemática e na Física, consideradas modelos para as vertentes racionalistas e empiristas. Então, como exigir desse novo construto científico, em pouco mais de trinta anos, o que as ciências ditas “exatas” não conseguiram em séculos? O processo de construção da AD ainda não está concluído, como bem assume o seu próprio fundador (1997). Alguns de seus conceitos, particularmente aqueles vinculados à ideologia, podem e devem ser revistos ou ressignificados. Ainda lhe faltam estudos mais esclarecedores sobre as relações entre ideologia e o inconsciente. Contudo, mesmo inacabada, certamente se revela como caminho teórico e metodológico para descortinar as veredas do sentido e da significação ao se pôr na contramão da homogeneização do conhecimento e da hegemonia estabelecida pela sociabilidade da ordem do capital.

Este trabalho, ao se utilizar dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso, fundada por Michel Pêcheux, analisa o sentido da educação no discurso universitário. Seu *corpus* discursivo contemplou principalmente redações produzidas por alunos de uma escola de ensino superior, vinculada à iniciativa privada, assim como outros documentos que compõem um plano pedagógico de uma instituição e um plano pedagógico de um curso, onde podem ser encontradas, nesses planos, as diretrizes delineadas para a formação superior pretendida.

No que concerne à metodologia utilizada para levar a termo o trabalho de investigação, esclarecemos que nos utilizamos fundamentalmente da pesquisa bibliográfica, cabendo observar que, para compor o *corpus*, para fins da análise, foi necessário fazer uso do material “empírico” composto pelas redações dos alunos e pelos planos pedagógicos, já aludidos, da instituição de ensino superior particular.

Cabe-nos assinalar que a inspiração para este trabalho de pesquisa se deu quando, ao cursar a disciplina Semântica Discursiva, neste Programa de Pós-Graduação, produzíamos um texto tratando, no discurso discente, das categorias implícitos e silenciamentos, como definidas no campo da AD. Naquela oportunidade, ao analisar os textos dos alunos, pudemos verificar, ainda de forma incipiente, que a educação recebia, nas redações produzidas pelo alunado, um sentido frequentemente voltado para o mercado de trabalho, isto é, a formação que se desejava, pelo menos à primeira vista, estava voltada para a possibilidade de manter ou conseguir emprego. A partir dessa constatação preliminar, dirigimos nossas atenções para a investigação de como o discurso desses alunos significa a educação nesse nível de ensino. Para atingir tal objetivo, levantamos, como hipótese de trabalho a ideia de que, nesse meio de

formação superior, a educação essencialmente é tida, em razão de múltiplas razões, sempre vinculada ao modo de produção capitalista, como veículo para dar atendimento às demandas do mercado, isto para dizer o mínimo.

Em nossa compreensão, esse trabalho de investigação se justifica, pelo menos, sob três aspectos que consideramos relevantes: primeiro, constitui, a nosso ver, uma contribuição no sentido de desvelar os contornos que essas práticas discursivas trouxeram relativamente à educação de ensino superior, isto é, como o sentido de educação é construído nesse ambiente universitário; segundo, também pode contribuir para as discussões acerca da mercantilização e empresariamento da educação e o entendimento das relações desse discurso na sociedade, possibilitando, acreditamos, maior clareza para os sentidos produzidos nessa forma de sociabilidade voltada para a lógica do capital; terceiro, também pretende contribuir para apontar na direção de uma concepção de educação que, efetivamente, se desvincula da sociabilidade imposta pela ordem do capital.

Delimitado o objeto da investigação – o sentido da educação no discurso universitário –, nosso objetivo central, com base nas formulações teóricas da Análise do Discurso, se vinculou à ideia de analisar o discurso produzido nesse meio, vinculado à iniciativa privada, relativamente ao sentido da educação. Para cumprir tal intento, na primeira parte deste trabalho tratamos das formulações teóricas da Análise do Discurso, discutindo conceitos como “condições de produção do discurso”, “formações ideológicas”, “formações discursivas”, além de outros desse fértil campo teórico-metodológico.

Na segunda parte deste trabalho, sentimos a necessidade de conhecer, analisar e expor nosso entendimento, nossa leitura, das condições de produção desse discurso em nosso país – o processo de construção do discurso sobre a educação no Brasil –, em seus diversos níveis, desde os primórdios de nossa história. Esses estudos possibilitaram compreender em que condições históricas, sociais, econômicas, políticas e ideológicas a memória desses discursos foi construída. Nesse mesmo percurso, terminamos por constatar, como veremos, que o Estado de Alagoas guarda certas peculiaridades em relação à constituição de suas escolas de ensino superior e ao próprio fenômeno de expansão das instituições nesse grau de ensino nas terras alagoanas.

Depois de trilhar esses caminhos, buscamos, com os fundamentos teóricos da AD, na terceira e última parte do trabalho, o sentido da educação no discurso veiculado no meio universitário, materializado nas sequências discursivas selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho, sempre com a atenção voltada à memória desses discursos, àquilo que, como

frisamos, deu causa a essas falas. Nesta parte do trabalho, como pretendemos demonstrar, em razão das análises empreendidas, fundadas nos significantes destacados daquelas sequências, pudemos constatar que os efeitos de sentido da educação, nesse nível de ensino, vincula-se à formação para o mercado, à empregabilidade, ao atendimento das determinações da ordem mercantil capitalista, sentido esse essencialmente distanciado de uma educação voltada ao desenvolvimento de potencialidades humanas.

Na parte final, depois de expressar nossas considerações acerca das análises realizadas, retomando alguns pontos que consideramos relevantes, apresentamos uma inquietação na forma de um questionamento: além da educação exigida pela sociabilidade do capital, é possível pensar uma alternativa que confronte a perspectiva que se coloca como única possível? Nesse caminho, trouxemos uma reflexão de uma educação que não reproduz a lógica mercantilista e, tampouco, visa servir aos imperativos do mercado.

Em suma, é na perspectiva da teoria desenvolvida por Michel Pêcheux que desenvolvemos nosso trabalho investigativo. Nesse campo teórico e metodológico, as noções de discurso e de formação discursiva desempenham o relevante papel de dessubjetivação da teoria da linguagem, ajudando a pensar a relação entre língua e formações ideológicas. É nessa acepção que buscamos, nesta pesquisa, o sentido da educação, ciente de que este sentido é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico e social, vinculado à lógica do capital, em nosso país e, particularmente, no Estado de Alagoas.

Capítulo 1

ANÁLISE DO DISCURSO: MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

[...] é a ideologia que, através do ‘hábito’ e do ‘uso’, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e o que deve ser [...]. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’, [...].

(Michel Pêcheux, 1997, p. 159-160).

1.1 Considerações Preliminares acerca do Referencial Teórico

Para este trabalho de pesquisa, adotamos as formulações teóricas da Análise do Discurso, doravante AD, da linha francesa, iniciada pelo filósofo Michel Pêcheux. Essa perspectiva lida diretamente com os conceitos de língua, ideologia e história, rompendo com correntes filosóficas filiadas ao positivismo e ao idealismo subjetivista, na medida em que não aceita, por um lado, o objeto como fator determinante da significação, e, por outro lado, também não aceita ser o sujeito o senhor absoluto do sentido.

A Análise do Discurso proposta por Pêcheux marcou uma ruptura com aquelas abordagens que desconsideram o registro da história, da língua e do inconsciente. Seu trabalho terminou por se confrontar com o mito do sujeito dono do seu dizer, consciente, racional, cartesiano, que acredita controlar seus atos e os sentidos da linguagem.

É no trabalho de Michel Pêcheux que a Análise do Discurso (AD) recebeu sua verdadeira fundamentação teórica dentro dos textos que publicou entre os anos de 1969 e 1975 (Courtine, 2006). Nessa construção, ele utiliza conceitos de outras regiões de conhecimento, ressignificando-os. Elementos de três regiões do conhecimento – Materialismo, Linguística e Psicanálise – constituíram a fundamentação teórica da AD, tornando-a uma disciplina de fronteira, de entremeio¹. Trabalhar no entremeio dessas regiões

¹ Para Orlandi (1999, p. 23), “Uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus pressupostos continuamente. [...] O fato delas não acumularem positivamente é parte da forma de sua estruturação: elas se fazem no espaço indistinto das relações entre disciplinas, relações estas que não são quaisquer umas, mas que têm sua especificidade [...]”

não significa, contudo, superpor esses campos. Nesse quadro, cabe afirmar que tanto o Materialismo quanto a Linguística mantêm uma relação de aliança; no caso de Psicanálise, no entanto, essa relação é diferente porquanto esta marca os limites daquela pela maneira como, levando em conta a historicidade, trabalha a ideologia como vinculada ao inconsciente sem, entretanto, ser tomada por ele (ORLANDI, 1999).

Tendo em vista o que precede, vejamos, nas palavras que se seguem, como essas regiões se relacionam para compor o quadro epistemológico da AD:

Se a Análise do Discurso é herdeira de três regiões do conhecimento [...], não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada com o inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 1999, p. 20).

A Análise do Discurso se define, desse modo, como uma região de fronteira entre a completude e a incompletude dos processos discursivos. As linhas que a demarcam apontam para um começo, mas também para a continuidade, num processo de imbricamento, entrelaçamento. Pêcheux, ao construir as bases epistemológicas da AD, reuniu conceitos que retiraram certezas sobre língua, discurso, sujeito e sentido. Voltando-se para a compreensão dos processos discursivos, a AD deve ser entendida como um campo teórico para desvelar o sentido na discursividade. Tenreiro bem coloca a relação entre os campos de conhecimento que constituem a Análise do Discurso:

Considerando que a AD se volta para a *compreensão* e amostragem dos processos de enredamentos discursivos, nunca é demais (re)pensar sobre a própria rede de sentidos que estruturam a AD enquanto dispositivo de análise. Quando nos deparamos em diversos trabalhos com a questão das relações da AD com a Linguística, com o Materialismo e com a Teoria do Discurso – todas essas perpassadas por uma teoria da subjetividade – torna-se fundamental que tenhamos em mente que a AD não está pura e simplesmente se apropriando dessas disciplinas para construir o seu corpo teórico. É preciso compreender [...] o corpo da AD como o lugar de reflexão em que circulam os sentidos. As três disciplinas aqui referidas não deixam de fazer parte desses fluxos de sentidos em torno dos quais se buscam possíveis relações e deslocamentos (TENREIRO, 2005, p. 276, grifo no original).

Michel Pêcheux, na construção do arcabouço teórico da AD, percorreu o caminho das ideias de Saussure e a história das teorias linguísticas do séc. XX. Nesse sentido, o percurso epistemológico pecheuxtiano implicou a reserva de um lugar para a Análise do Discurso, nos

estudos da linguagem, como um entrecruzamento da língua, do sujeito, da sociedade e da história. Em *La Langue Introuvable*², escrito com Françoise Gadet³, publicado em 1981, ele percorre uma trajetória que bem demonstra sua perspectiva filosófica ao descrever o panorama dos embates que conduziram à construção da Linguística no séc. XX.

Para Pêcheux (*s.d.*), a história da Linguística no século passado se confunde com a história dos embates entre logicistas e sociologistas, levada a termo através das leituras realizadas a partir dos trabalhos do discutido lingüista Ferdinand Saussure. Antes dele (Saussure), as preocupações da Linguística se direcionavam para as questões relativas ao sentido do texto. A proposta saussuriana – *langue e parole* – aponta um lugar para a ordem da língua.

Essa recomposição histórico-epistemológica da Linguística, empreendida por Pêcheux, pode ser vista particularmente em relação ao texto *Há uma via para a Linguística fora do logicismo e sociologismo?*. Nele, o filósofo fundador da AD assinala que a história da Linguística pode ser compreendida como uma espécie de luta entre as vias do logicismo e do sociologismo (compreendidas como ‘tendências de dominância’⁴). Estima que a crise, de natureza interna, representada por esse embate, se explica pelos efeitos de contradição do trabalho linguístico em que o núcleo dessa disciplina é apagado/recuperado por interesses exteriores a ela: o logicismo colocando a questão da autonomia da Linguística; o sociologismo considerando o indivíduo como concreto linguístico. Nenhuma das duas tendências constitui um ponto de vista materialista sobre a língua ao tratar dos fenômenos da linguagem e suas práticas, visto que ambas denegam a política de duas formas diferentes: a primeira, a logicista, nega a política, tratando a sociedade e seus problemas sob um ponto de vista supostamente técnico; a segunda, a sociologista, recalca a política, acreditando falar dela. As assertivas dessas correntes, continua, têm seu núcleo central na questão filosófico-jurídica realizada pela ideologia burguesa sob a forma da propriedade e do contrato – são, em última instância, uma reformulação do humanismo burguês clássico. Um avanço de natureza

² PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *A Língua Inatingível: O discurso na história da Linguística*. Campinas: Pontes, 2004.

³ É interessante assinalar que Françoise Gadet, mesmo tendo assinado com Pêcheux a importante obra *La Langue Introuvable*, afirmou que nunca fez trabalhos com fundamento na Análise do Discurso. Para maiores detalhes, ver o interessante artigo de AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes. *Reflexões sobre a Constituição Epistemológica da Análise do Discurso*. In: FERREIRA, M. C. L.; INDURSKY, Freda (Orgs.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

⁴ Expressão cunhada por Pêcheux em *Há uma via para a Linguística fora do logicismo e psicologismo?*: “[...] Pareceu-nos cômodo designar as duas tendências pelos termos de “logicismo” e “sociologismo”, mas é claro que se trata apenas de dominância, nenhuma tendência se realizando de forma absolutamente pura, [...]” (PÊCHEUX; GADET, *s.d.*, p. 3).

materialista é possível; “mudar de terreno” é lutar contra as diferentes formas de humanismo da ideologia burguesa.

O percurso empreendido por Michel Pêcheux, na discussão epistemológica da Linguística em contraposição aos caminhos trilhados pela AD, teve por objetivo, como vimos, pensar o lugar da Análise do Discurso nos estudos da linguagem numa região interdisciplinar, onde é possível enxergar os entrecruzamentos que estão na base da relação entre língua, sujeito, sociedade e História.

O teórico e filósofo francês, ao discutir as nuances e os caminhos percorridos pela epistemologia da Linguística durante os primeiros anos da fundação da Análise do Discurso, pôde bem destacar o lugar da AD enquanto campo teórico/metodológico para descortinar os meandros das práticas discursivas. Sem nunca se deixar seduzir pelo logicismo ou sociologismo nem qualquer outra de suas múltiplas tendências compromissadas, sem dúvida alguma contribuiu para fazer da Análise do Discurso, enquanto campo fecundo dos estudos da linguagem, um caminho seguro para buscar os sentidos produzidos no âmbito do discurso. A AD se tornou um importante arcabouço teórico para o desvelamento, no discurso, daqueles “pontos de deriva” onde o inconsciente “fala” e se mostra em seus processos significantes.

1.2 Conceitos Nucleares na Análise do Discurso

Para Michel Pêcheux (1997), a Linguística se constituiu como ciência no interior de um constante debate sobre a questão do sentido, sobre a melhor forma de banir de suas fronteiras essa questão. As questões relativas à Semântica na atualidade constituem um retorno às origens e a modalidade desse retorno é a Filosofia da Linguagem, com suas variantes realistas ou empiristas de fundo idealista. Nesse liame, como deve ser concebida a intervenção da filosofia materialista no domínio da ciência linguística? Essa intervenção consiste em abrir campos de questões, dando-lhe trabalho em seu próprio domínio e seus objetos, por meio de sua relação com a ciência das formações sociais.

O sistema da língua é o mesmo para o materialista, o idealista, o revolucionário, o reacionário etc., porém não se pode concluir, a partir dessa constatação, que eles tenham o mesmo discurso. A língua, assim, se mostra como a base comum de processos discursivos diferenciados, inscritos nela. Todo o sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma autonomia relativa que o submete a

leis internas que constituem o objeto da Linguística. É precisamente sobre a base dessas leis que se desenvolvem os processos discursivos. A discursividade não é a fala; não se trata de uma realização de uma função. A expressão “processo discursivo”, nesse conjunto, visa recolocar em seu lugar a noção da fala, inscrevendo-o numa relação ideológica de classes. As contradições ideológicas que se desenvolvem através da língua têm a sua origem nas relações igualmente contraditórias que esses processos discursivos mantêm entre si (PÊCHEUX, 1997).

Para o filósofo fundador da AD, os caminhos da ciência linguística na atualidade tomaram dois rumos distintos, embora não incompatíveis: o primeiro, como ciência objetiva formal na qual a fonte dos erros seria eliminada; o segundo, como ficção e jogo. Essas duas vertentes idealistas remetem, respectivamente, ao realismo metafísico (mito de uma ciência universal) e ao empirismo lógico (uso generalizado da ficção). São dois compartimentos teóricos da ideologia burguesa, afirma. O realismo metafísico corresponde à fantasia da reabsorção da luta política no funcionamento do aparelho jurídico-político, de tal modo que a burguesia tenta evitar a luta política tratando os problemas “sob o aspecto técnico”. A ficção empirista, por sua vez, corresponde à forma burguesa da prática política quando conduz a luta política sob a forma de um jogo.

O quadro epistemológico geral do empreendimento pecheuxtiano reside, como dissemos, na articulação de três regiões do conhecimento científico: o Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, inclusive a teoria das ideologias; a Linguística – enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (PÊCHEUX, 1995). Noutras palavras, o domínio teórico do trabalho desenvolvido por Michel Pêcheux se encontra determinado, como já assinalamos antes, por três regiões interligadas, por ele designadas de subjetividade, discursividade e descontinuidade das ciências/ideologias. Sua proposta teórica se contrapõe à interpretação formalista de mecanismos linguístico-discursivos que conduzem ao acobertamento da oposição ciências/ideologias pelo par idealista Lógica/Matemática, par este fundado numa concepção de sujeito como fonte, origem, ponto de partida ou de aplicação; um sujeito como sempre-já dado. Assim, a proposta pecheuxtiana é de uma teoria não subjetivista da subjetividade, e mais, de uma teoria materialista dos processos discursivos.

Para que possamos compreender o estatuto dessa teoria materialista da discursividade, é necessário compreender três conceitos nucleares, essenciais: condições de produção do discurso (CPD), formações ideológicas (FI) e formações discursivas (FD).

O conceito de condições de produção do discurso foi introduzido por Pêcheux já na obra inaugural da AD, em 1969⁵. Argumentava ele (1995, p. 78) que o seu propósito era “[...] definir os elementos teóricos que permitem pensar os processos discursivos em sua generalidade [...]” e que “[...] *os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento [...]*” que pode ser definido como um mecanismo onde podem ser encontrados os protagonistas e o objeto do discurso, mecanismo esse que chamou de “condições de produção”. (Grifos no original)

Suas reflexões sobre esse conceito são esclarecedoras:

Faremos a hipótese de que, a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo. Isto supõe que *é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de *discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção, [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 79, grifo no original).

Assim, as condições de produção do discurso designam, a partir da língua, o conjunto de discursos possíveis, relativamente estáveis, em um estado definido de condições de produção, num determinado modo de produção, levando em conta as determinações histórico-ideológicas de ordem social, política e econômica.

De acordo com Amaral (2005), tratar das CPD exige a compreensão dos processos das determinações sociais, políticas e econômicas daquilo que é produzido intelectualmente, designadas como formações ideológicas. Tal produção é organizada em forma de discursos e nestes produz efeitos de sentido, atuando na realidade e provocando mudanças nas relações sociais.

Para Cavalcante (2007, p.38), na esteada em Amaral (*op. cit.*),

[...] as condições de produção do discurso compreendem, fundamentalmente, os sujeitos falantes em constante relação com a cultura, com a sociedade e com a economia de um determinado momento histórico.

⁵ Vários aspectos da AAD-69 foram retomados por Michel Pêcheux numa obra posterior – *AD em três épocas* – em que ele revê sua “lógica” geral. A ideia de uma máquina discursiva é considerada ultrapassada; contudo, importantes conceitos da Teoria, que seguiu reformulada, podem ser encontrados nesse trabalho inaugural.

Nessa inter-relação os sujeitos assumem posições em relação a determinadas formações ideológicas e discursivas.

A investigação das condições de produção dos discursos permitirá, ao analista, localizar o ambiente material (físico e linguístico) assim como a conjuntura histórico-ideológica na qual os discursos são produzidos. As determinações históricas, ideológicas e sociais – que afetam o sujeito e a língua na produção do sentido – constituem as CPD (AMARAL, 2005; ALBUQUERQUE, 2003). As CPD compreendem os sujeitos e a situação.

No sentido estrito (condições imediatas da produção do discurso), temos as circunstâncias da enunciação – o contexto imediato. Por sua vez, no sentido amplo (condições mediatas de produção do discurso), compreendem o contexto sócio-histórico, ideológico. Nessa composição, as condições de produção implicam o que é material, o que é institucional e o mecanismo imaginário, no dizer de Orlandi (2001).

A AD compreende o discurso como instância que se articula às posições ideológicas. Assim, para que possamos compreender os efeitos de sentido que se produz no funcionamento do discurso, é necessário entender as condições imediatas de produção do discurso, porém é imprescindível avançar na direção da compreensão do contexto sócio-histórico, portanto, ideológico, no qual esse mesmo discurso foi produzido.

Além das condições de produção do discurso, tanto as mediatas quanto as imediatas, para buscar o sentido produzido nos discursos é indispensável, também, tratar do importante conceito das formações ideológicas.

Tratando da ideologia, Pêcheux argumenta que os obstáculos epistemológicos ligados à balcanização dos conhecimentos conduziram o materialismo histórico a ser tratado como uma “sociologia”. Desvinculando-se dessa acepção, pondera que o estudo do materialismo histórico que lhe interessa é aquele da superestrutura ideológica em sua vinculação com o modo de produção que domina a formação social considerada; nessa perspectiva, a região da ideologia precisa ser caracterizada como uma materialidade específica atrelada à materialidade econômica, isto é, a instância ideológica deve ser concebida como determinada pela econômica, uma vez que surge como uma das condições da reprodução das relações de produção da base econômica. Em razão disso, deve-se conceber o discursivo como um dos aspectos materialidade ideológica e é nesse sentido que, conclui, as ideologias não são feitas de ideias, mas de práticas (PÊCHEUX, 1995).

O filósofo francês aduz, nessa linha de reflexão, que a luta de classes atravessa o modo de produção capitalista em seu conjunto, e isso significa, na área da ideologia, que essa luta passa por aquilo que L. Althusser⁶ chamou de aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Ao fazer uso desse termo, afirma, é necessário destacar alguns aspectos importantes: 1º - a Ideologia não se reproduz sob a forma de um espírito do tempo que se imporia de maneira igual e homogênea à sociedade; 2º - é impossível atribuir a cada classe sua ideologia, a forte se sobrepondo à fraca; 3º - os aparelhos ideológicos de Estado não são a expressão da ideologia dominante, mas sim seu lugar e meio de realização; 4º - os aparelhos ideológicos do Estado não são puros instrumentos da classe dominante, mas o palco de uma ininterrupta luta de classes, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (PÊCHEUX, 1997).

Essas condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, contraditórias, são constituídas, em um dado momento histórico, e para uma dada formação social, pelo conjunto complexo dos aparelhos ideológicos de Estado que a dita formação social comporta. Trata-se de um conjunto complexo porque constituído por relações de contradição-desigualdade-subordinação em função do estado de luta de classes na formação social considerada.

Em sua materialidade concreta, continua o filósofo, a instância ideológica existe sob a forma de “formações ideológicas” (FI, referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que possuem um caráter regional e comportam posições de classe. O vínculo contraditório entre reprodução e transformação das relações de produção se liga ao nível ideológico; o desmembramento das regiões ideológicas e as relações de desigualdade-subordinação nessas regiões constituem a cena da luta ideológica de classes.

A materialidade concreta da instância ideológica é, sintetiza Pêcheux:

[...] caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1997, p. 147).

⁶ Para abordar a questão da ideologia, Althusser, antes, introduz, em *Aparelhos Ideológicos do Estado* (AIE), diversas conceituações relativas às condições de produção, na sociedade capitalista, e o Estado. Nesse sentido, L. Althusser define e analisa como se dá a reprodução das condições e meios de produção, da força de trabalho e a relação destas condições com a infraestrutura e a superestrutura. Apresenta, com base em Marx, seu conceito de Estado e o papel que este desempenha nas relações de produção. Após analisar e exemplificar o que são os AIE, finaliza apresentando suas teses sobre ideologia e as relações desta com os aparelhos ideológicos de Estado. Ver ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1987.

O trabalho de Michel Pêcheux encontra sua determinação na questão singular da constituição do sentido e do sujeito, dentro da figura da interpelação. Esta palavra tem um triplo mérito, defende ele: torna tangível o vínculo superestrutural determinado pela infraestrutura econômica; mostra esse vínculo de tal maneira que o “teatro da consciência” é observado onde se pode captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito, antes que o sujeito possa dizer: “Eu falo”; designa o paradoxo pelo qual o sujeito é chamado à existência.

A tese central que envolve a questão da interpelação é a controvertida tese althusseriana que afirma que a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. O “não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia. O paradoxo em questão reside naquela interpretação de que todo indivíduo seja “sempre-já-sujeito”. Trata-se da evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo. O que oculta essa evidência é o ato de que o sujeito é desde sempre “um indivíduo interpelado em sujeito” (PÊCHEUX, 1997, p. 155).

Na exposição da proposta de uma teoria materialista dos processos discursivos, cabe, segundo o teórico da AD, a questão: se a ideologia recruta sujeitos entre os indivíduos, de que modo esses indivíduos recebem como evidente o sentido do que ouvem e dizem, leem ou escrevem, enquanto sujeitos-falantes? Compreender isso é evitar aquela compreensão que defende o sujeito como origem do sujeito, ou, como foi aqui colocado, o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso.

Nesse construto teórico, Pêcheux, analisando o funcionamento da ideologia e fornecendo uma resposta possível à questão formulada acima, afirma:

[...] é a ideologia que, através do “hábito” e do ‘uso, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e o que deve ser [...]. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc, evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p. 159-160, grifado no original).

O caráter material do sentido, dessa forma, consiste, na visão de Pêcheux, na dependência constitutiva do “o todo complexo das formações ideológicas”, que pode ser explicitada por meio da seguinte tese:

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc, não existe ‘em si mesmo’ [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [...]. *as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, [...], em*

referência às *formações ideológicas* [...] nas quais essas posições se inscrevem (PÊCHEUX, 1997, p. 160, grifado no original).

As FI devem ser entendidas, também, como o lugar de onde fala o sujeito e com o qual se identifica. Na acepção da AD, as formações ideológicas são, segundo Cavalcante (2005, p. 21),

[...] expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põe em jogo práticas associadas às relações de classe e constituem matrizes comuns a um conjunto de discursos que expressam posições assumidas pelos sujeitos, em diferentes práticas sociais [...].

Amaral, ao ponderar sobre o conceito de formações ideológicas, expressa suas reflexões afirmando que as FI são

[...] uma força capaz de intervir em outras forças, em confronto, em uma dada formação social. [...] Cada formação ideológica estabelece um complexo de valores, atitudes e representações historicamente definidos em relação às classes em confronto. [...] são expressões da conjuntura ideológica de uma formação social; elas se põem historicamente, de formas diferentes e em diferentes momentos históricos (AMARAL, 2005, p. 32, 42, 43).

As FI são constituídas por uma ou várias FD. Nestes lugares operam as formações ideológicas. As FD estão em contínuo processo de configuração e reconfiguração que mantêm ou alteram sentidos em uma determinada conjuntura social, tanto para a manutenção de sua ordem quanto para a sua ruptura (CAVALCANTE, 2005).

A Tese, anunciada pelo teórico francês, relativamente às formações ideológicas, dá sustentação a uma das mais importantes categorias da Análise do Discurso da linha francesa, iniciada por Pêcheux: Formação Discursiva. Cabe destacar, contudo, que esse conceito, ao longo do processo de construção dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso, passou por reformulações e foi ressignificado.

Assim, formação discursiva passou a ser entendida como aquilo que, numa formação ideológica dada, a partir de uma dada posição numa conjuntura igualmente dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito sob diferentes formas – um sermão, um panfleto, uma exposição, etc. Isso quer dizer que as palavras, expressões, proposições, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas (PÊCHEUX, 1997).

Posto isso, e retornando à questão da materialidade do discurso e do sentido, pode-se dizer que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes de seus discursos pelas formações discursivas que representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são

correspondentes. Daí, se uma palavra ou uma expressão pode receber sentidos diferentes, “evidentes”, dependendo da formação discursiva, então uma palavra ou expressão não tem um sentido que lhe seria próprio, isto é, não possui um sentido literal, e, portanto, pode-se dizer, não existe uma “literalidade do significante”. Se essas mesmas palavras e expressões mudam de sentido quando mudam de formação discursiva, então é possível depreender que palavras e expressões literalmente diferentes podem, dentro de uma mesma formação discursiva, ter o mesmo sentido. A partir disso, a expressão “processo discursivo”, já aludida designará o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., em uma dada formação discursiva, arremata o filósofo (*Idem, ibidem*).

Sintetizando as relações entre a formação discursiva e as formações ideológicas, Pêcheux anuncia uma segunda Tese, afirmando que:

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...] (1997, p. 162).

O sentido das palavras deve ser procurado nas formações discursivas. Ele não está na palavra, na expressão, na proposição; é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico; muda em função das posições ideológicas sustentadas por aqueles que empregam a palavra, a expressão, a proposição.

Para o filósofo francês, as noções de discurso e de formação discursiva desempenham o papel de dessubjetivação da teoria da linguagem e ajudam a pensar a relação de imbricação entre língua e formações ideológicas. Dessa forma, as formações discursivas são conceituadas levando em conta que o sentido de uma palavra ou expressão não existe em si mesmo, ou seja, “[...] em sua relação transparente com a literalidade do significante, [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Segundo Amaral (2005), as formações ideológicas (FI) vinculam-se às posições ideológicas e cumprem função na determinação dos sentidos porque estão inscritas nos processos discursivos das FD que as representam. As FI são expressões de uma formação social e cada uma pode compreender várias formações discursivas. Estas veiculam ideias que definem o que é dito e pode ser dito, numa realidade, para que os interesses sejam alcançados. As FD são sítios de significações que podem apontar para uma mesma FI, convergindo, ou podem apontar para mais de uma, confrontando-as.

Refletindo sobre esse importante conceito para os analistas do discurso, Amaral aduz que:

As formações ideológicas cumprem sua função na determinação dos sentidos das palavras porque as inscrevem nos processos discursivos das formações discursivas que as representam.. [...] se definem, assim, como espaços de significação [...] É no interior das formações discursivas, pois, que os sujeitos podem manifestar as posições ideológicas que ocupam no meio social, mesmo que nessas posições esteja ocultada para o sujeito a fonte do seu dizer [...] (AMARAL, 2005, p. 33).

Nessa perspectiva, as formações discursivas são as “matrizes” de produção de sentido. No seu interior se dá o intercruzamento de paráfrases, enquanto processos de reformulação, que produzem efeitos de sentido. Os sentidos, assim, só são reconhecíveis quando se compreende o seu vínculo com uma dada formação discursiva.

É a FD que possibilita aos sujeitos, numa dada conjuntura histórica, concordarem ou não sobre o sentido. As formações discursivas são marcadas pelas contradições decorrentes das lutas ideológicas. Elas se mostram como marca da impossibilidade da homogeneidade discursiva.

Courtine (2006, p. 49), ainda a propósito desse conceito, destaca a fluidez das fronteiras das formações discursivas:

A FD não tem fronteiras definidas, considerando-se que o seu fechamento é fundamentalmente instável, não consistindo em um limite traçado de uma vez por todas, mas inscrevendo-se entre diversas formações discursivas como fronteira que se desloca em função da luta ideológica.

Noutras palavras, as formações discursivas possuem fronteiras instáveis e se inscrevem entre outras formações discursivas em razão da luta ideológica de classes.

1.3 Outros Conceitos da Análise do Discurso

Como afirmamos, o conceito de formação discursiva sofreu um processo de resignificação da compreensão dos primeiros trabalhos do fundador da AD. Essa superação permitiu a introdução de outro relevante conceito da construção teórica da Análise do Discurso: interdiscurso.

Na construção teórica proposta para a AD, Pêcheux (1997) acrescenta o importante conceito de interdiscurso, definido como o “todo complexo com dominante” das formações

discursivas, também submetido à característica da desigualdade-contradição-subordinação que constitui o complexo das formações ideológicas.

O próprio de toda FD é dissimular a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa FD como tal, objetividade essa que se traduz no fato de que “algo fala” antes, em outro lugar e de forma independente, sob o complexo das formações ideológicas, acrescenta o fundador da AD. Além disso, a estrutura do interdiscurso determina materialmente dois tipos de discrepância: ao primeiro, chamou efeito de “encadeamento do pré-construído”; ao segundo, chamou “efeito de articulação”. O termo pré-construído designa o que remete a uma construção anterior, exterior, independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado. Por sua vez, por oposição ao funcionamento do pré-construído, “articulação”, que se apoia num “processo de sustentação”, constitui uma espécie de “retorno do saber no pensamento” (PÊCHEUX, 1997).

Ao tempo que o pré-construído, o sempre-já-aí da interpelação ideológica, fornece-impõe a “realidade” e seu “sentido” sob a forma de universalidade – o “mundo das coisas”, a “articulação”, que constitui o sujeito em relação com o sentido, representa, no interdiscurso, aquilo que determina a dominação da forma-sujeito; essa “articulação”, ou “processo de sustentação”, mantém relação direta com aquilo que Pêcheux chama de discurso-transverso; seu funcionamento remete à metonímia – relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa (*Idem, ibidem*).

O funcionamento da ideologia se realiza através do complexo das formações ideológicas, através do interdiscurso nesse complexo, e possibilita ao sujeito, a cada sujeito, sua “realidade”, enquanto um sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas, experimentadas. Nesse sentido, M. Pêcheux, ao dizer que o ego – o imaginário no sujeito onde se constitui, para o sujeito, a relação imaginária com a realidade – não pode reconhecer seu assujeitamento, está retomando a designação daquele processo sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como interior sem exterior pela determinação do real (exterior), e do interdiscurso como real (exterior).

Examinando as propriedades discursivas da forma-sujeito, como “sujeito do discurso”, o fundador da AD aduz que o sujeito se constitui pelo esquecimento (o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito) daquilo que o determina. A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se dá naquele momento em que o sujeito se identifica com a FD que o domina, cabendo esclarecer que essa identificação apoia-se no fato de que elementos do interdiscurso são reinscritos no discurso do próprio sujeito.

Tratando ainda dos elementos do interdiscurso, o fundador da Análise do Discurso assinala que:

o interdiscurso enquanto discurso-transverso [aquele que remete à metonímia] atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito-falante”, com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto “fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade” inteiramente determinada como tal “do exterior”. [...] diremos que a forma-sujeito [...] tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como puro “já-dito” do intra-discurso (PÊCHEUX, 1997, p. 167, grifos no original).

É nesse sentido que o discurso do sujeito, que se desenvolve e se sustenta sobre si mesmo, é um caso particular dos fenômenos de paráfrase e de reformulação que constituem uma FD dada, na qual os sujeitos por ela dominados se reconhecem entre si como espelhos uns dos outros.

O efeito do real sobre si mesmo, ao produzir a forma-sujeito, fornece-impõe a “realidade” ao sujeito sob a forma geral do desconhecimento, fundado num reconhecimento mútuo entre os próprios sujeitos e de cada sujeito por si mesmo. É exatamente nesse reconhecimento que o sujeito “esquece” das determinações que o puseram no lugar que ocupa. Isso explica, inclusive, o duplo caráter do assujeitamento ideológico: como “pré-construído”, remetendo “àquilo que todo mundo sabe”; como “articulação”, funcionando como discurso-transverso, correspondendo à evocação intradiscursiva, ao retorno do universal no sujeito, à universalidade implícita de toda situação “humana” (PÊCHEUX, *idem*).

O interdiscurso, dessa forma, é o lugar de um “trabalho” de reconfiguração no qual uma formação discursiva é levada, em função de interesses ideológicos, a absorver elementos pré-construídos, produzidos exteriormente (PÊCHEUX, 1997, *passim*).

Para que possamos compreender o funcionamento do discurso, é necessário que compreendamos a relação do já-dito com os sujeitos e a ideologia. O já-dito é o pré-construído – aquilo que remete a uma construção anterior e exterior –, contrapondo-se ao que é construído no enunciado. Há, portanto, uma estreita relação entre o que se diz e o já-dito, entre a constituição do sentido e sua formulação. O interdiscurso pode ser compreendido “[...] como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que firmam em seu conjunto o domínio da memória; esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o

sujeito do discurso.” Em outras palavras, é “[...] o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 1998, p. 12, 33).

O interdiscurso convoca sentidos que se filiam a outros dizeres na história, marcados por posições ideológicas. Pelo interdiscurso, o sujeito mantém relação com a exterioridade, com a alteridade, a historicidade. Sua marca é ser heterogêneo. No discurso, o sujeito aponta a presença do outro no vínculo com vários discursos, oriundos de outros lugares ideológicos. O lugar dos discursos já constituídos, o interdiscurso, se relaciona com o intradiscurso, o “fio do discurso” – aquilo que está sendo dito numa situação dada, num momento dado.

Silva Sobrinho (2007), refletindo sobre FD e interdiscurso, destaca as características das formações discursivas, designando-as como contraditórias, conflitantes, heterogêneas. Na linguagem, acrescenta ele, as FD representam as formações ideológicas; ditam e interditam dizeres e são constituídas pelos interdiscursos – espaços de saberes, de permissões, mas também de proibições.

Sobre a relação entre o sujeito e o Sujeito, Michel Pêcheux afirma que o primeiro “funciona”, isto é, toma posição, pela presença eficaz do segundo. É isso que o torna responsável pelos seus atos:

a marca do inconsciente como “discurso do Outro” designa no sujeito a presença eficaz do “Sujeito”, que faz com que todo sujeito “funcione”, isto é, tome posição, “em total consciência e em total liberdade”, tome iniciativas pelas quais se torna “responsável” como autor de seus atos, etc., [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 171).

Assim, infere o filósofo, essa tomada de posição deve ser apreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, a “exterioridade” do real ideológico-discursivo, quando ela se volta sobre si mesma para se atravessar; a tomada de posição decorre de um retorno do Sujeito no sujeito.

Tendo em vista o que foi dito antes, podemos afirmar que as práticas discursivas se inscrevem no aludido complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das FD que caracteriza a instância ideológica dada. Essas FD mantêm, entre elas, aquelas relações de discrepância constituídas pelos efeitos do “pré-construído” e de “articulação”, já assinalados; é nesse sentido que é possível afirmar que essas FD são o lugar de um processo de reconfiguração (PÊCHEUX, *op. cit.*).

Para o filósofo e fundador da AD, todo sujeito é constituído como autor e responsável pelos seus atos, condutas e palavras em cada uma de suas práticas em razão da determinação do complexo das formações ideológicas, e das formações discursivas, onde é interpelado em

“sujeito-responsável”. Nesse processo de interpelação, surge um elemento importante em decorrência das práticas da forma-sujeito: trata-se das figuras do “bom sujeito” e do “mau sujeito”.

Vejamos, no que se segue, o que esses conceitos designam:

A primeira *modalidade* consiste numa superposição (um recobrimento) *entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal*, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma de “*livremente consentido*”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito (em outros termos: o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos “em plena liberdade”).

A segunda modalidade caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o *sujeito da enunciação* “se volta” *contra o sujeito universal* por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”*: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência, evidência afetada pela negação, revertida a seu próprio terreno. [...] Em suma, o sujeito, o “mau sujeito”, “mau espírito”, se *contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva (PÊCHEUX, 1997, p. 213-214).

Dessa forma, e com fundamento nos conceitos de condições de produção do discurso, formação discursiva e formação ideológica, é possível afirmar que não existe uma literalidade do significante, isto é, o significado da palavra não pertence à palavra. O significado da palavra, seu sentido, depende de condições determinadas. Está vinculado às posições ideológicas que os sujeitos ocupam no cenário social e histórico onde se encontram. O sentido do que é dito, portanto, depende do lugar social onde esse dito é expresso. Assim, as mesmas palavras terão diferentes sentidos em função de onde elas são proferidas.

Para Amaral (2005), as palavras, expressões, proposições recebem seu sentido da FD onde são produzidas. Quando o sujeito formula suas ideias, elas estão impregnadas das formas ideológicas que atravessam a posição desse sujeito na sociedade. Os sujeitos empregam palavras e expressões marcadas por posições ideológicas. O sentido das palavras só é identificável quando se compreende sua vinculação com as formações discursivas. Por isso, as palavras não têm um único sentido. Uma mesma palavra terá sentidos tão diferentes quantas forem as formações discursivas onde ela está inscrita. Por outro lado, diferentes palavras podem ter o mesmo sentido em razão de sua vinculação a uma dada formação discursiva.

Diz a autora (*op.cit.*, p.79, 80) que

o sentido não se define unicamente como "significado" da palavra, nem como uma questão de "denotação"; o sentido é efeito do processo de relação de uma palavra com outras palavras dentro de uma formação discursiva, [...] o sujeito que enuncia o faz em condições específicas, constituídas por um complexo de dizeres que se sustentam em formações ideológicas.

Por tudo isso, acrescenta a referida autora (2007), a apreensão do funcionamento de um discurso e seus efeitos de sentidos está vinculada à necessidade de se considerar as relações entre a base material, o linguístico, e o processo discursivo, sua historicidade.

Para Orlandi (2004, p.10), discurso, o ritual das palavras, mesmo aquelas que não são ditas, é “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios”. Discurso é, ainda, palavra em movimento, prática de linguagem, efeito de sentido entre locutores; é apreensível se levarmos em conta o social e o histórico, na reflexão da autora.

A AD, ao procurar o sentido das palavras, não o faz na acepção de uma busca de um sentido “verdadeiro”; busca, sim, o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Assim, para que haja sentido, é preciso que a língua se inscreva na história. O sentido é uma relação do sujeito com a história. O homem (se) significa sujeito à falha, ao jogo, ao acaso, mas também à regra, à necessidade. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos de transferências, jogos simbólicos (ORLANDI, 2004).

Na perspectiva da Análise do Discurso, o que interessa é como a palavra funciona no discurso, numa dada conjuntura histórica em que foi enunciada, não o que ela significa em sua suposta literalidade. Portanto, insistindo, o sentido não está na palavra, mas na discursividade, isto é, no discurso; a palavra é atravessada pela ideologia e através dela produz seus sentidos.

Nessa linha de reflexão, Cavalcanti (2007, p.100) bem coloca onde os sentidos podem ser encontrados no discurso: "os sentidos que um discurso articula não estão só nas palavras, mas nas condições em que ele é produzido, no lugar de onde fala o sujeito, pois os sujeitos empregam palavras e expressões marcadas pela posição política e ideológica que assumem".

O discurso, portanto, é produto de um momento histórico-social dado. É tecido por milhares de “fios ideológicos”⁷. O discurso é o lugar onde a palavra cumpre a sua função ideológica como resultado das relações de forças na sociedade. A palavra faz sentido no

⁷ Na acepção dada por Bakhtin, M. in: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

discurso e este não pode estar desvinculado da situação social, tanto a mais imediata quanto a mais ampla.

O discurso é, portanto, um processo, contínuo, que não se esgota, como afirma Orlandi (2001), numa situação particular. Algo foi dito antes dele, mas outras coisas serão ditas depois, também. Ademais, um discurso sempre aponta para outros discursos.

Além dos conceitos e categorias que trouxemos à análise e exposição acima, e que integram os fundamentos teóricos da Análise do Discurso, um outro conceito foi ainda formulado: trata-se de esquecimento. O termo em questão foi mais um acrescido na proposta pecheuxtiana, que, a propósito, não significa a perda de algo que se tenha um dia sabido.

Este conceito, esquecimento, também sofreu um processo de ressignificação. Num primeiro momento, segundo o filósofo, o esquecimento nº 1 dava conta do fato de que o sujeito-falante não podia, por definição, se encontrar no exterior da FD que o dominava; por sua vez, o esquecimento nº 2 se referia ao esquecimento pelo qual todo sujeito-falante “selecionava”, no interior da formação discursiva que o dominava, um enunciado, forma ou sequência, e não um outro que, entretanto, estava no campo do reformulável na FD considerada. Essas formulações, a seu ver, se mostraram insuficientes ao longo do processo de construção teórica da AD, razão pela qual sofreram um processo de ressignificação, o que implicou tratar o esquecimento nº 2 como aquilo que cobre o funcionamento do sujeito do discurso na formação discursiva que o domina, lugar onde apoia sua “liberdade” de sujeito-falante. É nesse sentido que o efeito da forma-sujeito do discurso é mascarar o objeto do esquecimento nº 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2.

Não poderíamos fechar esse ciclo de exposições das categorias que compõem o arcabouço teórico que deu base a este trabalho sem abordar os conceitos de implícitos, silenciamentos, *corpus* e sequências discursivas.

Para os fins propostos a este trabalho investigativo, tomamos o termo ‘implícitos’ como “[...] modos de expressão que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito [...]” (DUCROT, 1972, p. 75, *apud* ORLANDI, 2007, p. 65). É a “[...] necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de dizê-las mas de modo tal que possa recusar a sua responsabilidade” (*Idem, ibidem*).

Por sua vez, tomaremos o termo silenciamento como aquele que “[...] se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. [...]” (ORLANDI, 2007, p. 68). A política do

silêncio ou silenciamento, ao dizer, estará não dizendo outros sentidos possíveis. O silenciamento produz uma ruptura entre o que se diz e o que não se diz; o sujeito se obriga a dizer “x” para não deixar de dizer “y” (*Idem, passim*).

Como dissemos, o discurso se expressa na materialidade discursiva. Todo e qualquer processo de análise exige a delimitação de um *corpus*. O analista, então, a partir dos objetivos traçados para o seu trabalho, selecionará sequências discursivas que constituirão o objeto da análise.

A noção de *corpus* discursivo foi definida por Courtine como:

Um conjunto de sequências discursivas estruturadas de acordo com um plano definido referente a um certo estado das condições de produção de um discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, com efeito, uma operação que consiste em realizar, por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado de acordo com um plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 2006, p. 24).

A delimitação do *corpus*, segundo Orlandi (2004), não precisa seguir os passos utilizados por outras teorias, de cunho positivista, onde são adotados critérios empíricos. A AD faz uso de critérios teóricos e se interessa por práticas discursivas de diferentes naturezas: da imagem à linguagem escrita, porém sem ter como objetivo a exaustividade horizontal – a extensão – nem a completude e, menos ainda, a exaustividade do objeto empírico, justamente porque qualquer discurso se relaciona com um discurso anterior e aponta para outros discursos. A exaustividade pretendida, vertical, leva em conta os objetivos da análise e sua temática, não os “dados” do objeto. A análise pretende tratar de “fatos” da linguagem em sua memória, espessura semântica e materialidade linguístico-discursiva.

Nessa linha de pensamento, acrescenta a supracitada autora (*op. cit.*, p. 63):

[...] decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas. [...] a melhor maneira de atender à questão da constituição do *corpus* é construir montagens discursivas que obedecem critérios que decorrem de princípios teóricos da análise do discurso [...] e que permitam chegar à compreensão. Esses objetivos [...] não visa [*sic*] a demonstração, mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos.

Amaral (2005), a propósito das sequências discursivas (SD), assinala que elas são a materialidade dos discursos e são constituídas por sequências linguísticas; estas sequências são as marcas do interdiscurso no interior do intradiscurso. É justamente no encontro dessas duas linhas discursivas que uma SD produz sentido a partir das formulações do discurso.

1.4 Algumas Considerações sobre o Conjunto dos Fundamentos da Análise do Discurso

As bases teóricas lançadas para a construção de uma teoria materialista da discursividade parte, para Michel Pêcheux, de três constatações essenciais, que sintetizamos assim: 1º - o que se designa por semântica faz parte da Linguística de modo distinto da fonologia, da morfologia ou da sintaxe e constitui um retorno da Filosofia nessa disciplina; 2º - a oposição entre sistema de língua e fala do sujeito-falante é a contradição da qual vive a Linguística desde Saussure; acrescenta-se que essa oposição é uma retomada “[...] das oposições pré-saussurianas entre lógica da razão e retórica das posições, de um lado, e entre existência da língua e uso da língua, de outro.” (PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 245); 3º - a filosofia dos filósofos, até prova em contrário, reproduz e alimenta a filosofia dos lingüistas que trabalham no domínio da Semântica; a contradição sistema/sujeito-falante não tem nenhuma chance de ser realmente abordada no quadro empírico-formalista da antropologia filosófica.

O filósofo francês desejou mostrar, em nosso modo de ver, com a primeira constatação, os limites da autonomia da Linguística; noutras palavras, quis mostrar que ao tempo que são colocadas questões para a semântica, é que se apresenta a possibilidade de reconfigurar esse campo de estudo, abrindo espaço para conceitos e categorias do materialismo histórico. Por sua vez, em relação à segunda constatação, Pêcheux ponderou que, diante da impossibilidade de ter acesso a essa contradição (sistema de língua e fala do sujeito-falante), visando lhe dar o tratamento adequado, a Linguística saussuriana sofreu um retrocesso, aquém do corte que inaugurou; seu elo mais fraco se situa na região da semântica, articulando-se em torno do par língua/fala. A terceira constatação nos apresenta, em sua visão, os limites das vias empírico-formalistas para dar conta da contradição vivida pela Linguística.

Com fundamento nas constatações que apresentamos acima, Michel Pêcheux resume sua proposta para a construção de uma teoria materialista dos processos discursivos apontando para duas teses centrais. A primeira Tese, contendo três proposições, possui o seguinte enunciado: “*O real existe, necessariamente, independentemente do pensamento e fora dele, mas o pensamento depende, necessariamente, do real, isto é, não existe fora do real.*” (PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 255, grifo no original).

Nesse sentido, o “real” e o “pensamento” não são duas regiões. Essa não simetria mostra o primado do ser sobre o pensamento; o “real” como necessário (a “necessidade-real”) determina o “real” como “pensamento” (a “necessidade-pensada”), como se se tratasse da mesma necessidade, conclui ele.

A Proposição 1, acima aludida, da primeira Tese, nos coloca que o interdiscurso, o conjunto complexo das formações ideológicas, constitui as modalidades histórico-materiais sob as quais a necessidade real determina as formas da existência do pensamento:

As modalidades histórico-materiais sob as quais a necessidade-real determina as formas contraditórias de existência do pensamento são constituídas pelo conjunto complexo com dominante das formações ideológicas, ou interdiscurso, intrincado no conjunto das formações ideológicas que caracterizam uma formação social dada em um momento dado do desenvolvimento da luta de classes que a atravessa. (PÊCHEUX, 1997, p. 257, grifo no original).

A Proposição 2, também da primeira Tese, afirma que o sentido decorre da interpelação do indivíduo em sujeito:

Um efeito de sentido não preexiste à formação discursiva na qual ele se constitui. A produção de sentido é parte integrante da interpelação do indivíduo em sujeito, na medida em que, entre outras determinações, o sujeito é “produzido como causa de si” na forma-sujeito do discurso, sob o efeito do interdiscurso (PÊCHEUX, op. cit., p. 261, grifado no original).

A Proposição 3, ainda da Tese 1, por sua vez, nos adverte que a apropriação do real supõe um trabalho de “apropriação subjetiva”⁸ na forma-sujeito do discurso e sobre ela:

O funcionamento conceptual-experimental (científico) que, sob formas específicas em cada ramo da produção dos conhecimentos, materializa a necessidade-real como necessidade-pensada (e, nesse sentido, torna localmente excluídos o sentido e o sujeito) nunca existe “em estado puro” sob uma forma disjunta de seu oposto nocional-ideológico. Conseqüentemente, a apropriação do real pelo pensamento não poderia consistir em uma dessubjetivação do sujeito, mas supõe um trabalho de apropriação subjetiva na e sobre a forma-sujeito, isto é, entre outras determinações, na e sobre a forma-sujeito do discurso (Id., ibid., p. 266, grifo no original).

A Tese 2, que encerra o panorama da proposta teórica pecheuxtiana, retoma a questão da interpelação, lembrando que a interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza em nome do Sujeito universal da Ideologia. Ele, o Sujeito, se faz lembrar aos sujeitos e os determina a ser o que são, a agir como agem e a falar como falam. Esse Sujeito universal representa, para os sujeitos, a causa que os determina; representa na forma-sujeito o processo sem sujeito: “‘A ideologia não possui um exterior para si mesma’ = a universalidade do Sujeito da Ideologia; ‘A Ideologia é exterioridade para a ciência e para a realidade’ = o processo sem sujeito do

⁸ “A expressão ‘apropriação subjetiva’ (dos conhecimentos, da política proletária) surgiu, na época da redação deste livro [*Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Unicamp. Pontes: 1997], no contexto de reflexões levadas em comum com M. Plon e P. Henry. Desde então, ficou claro quanto essa expressão podia estar carregada de ambigüidades políticas e teóricas, tanto que M. Plon (1976 b) e P. Henry (1977) evitaram, com razão, fazer qualquer uso ‘positivo’ dela nesses trabalhos. [...]” (PÊCHEUX, 1997, nota 45, p. 236).

real, conhecimento do real e da transferência do real.” (PÊCHEUX, *op. cit.*, p. 272, com aspas no original).

Diante dessas considerações, nosso objetivo, neste trabalho, como já afirmamos alhures, mais de uma vez, é analisar, através das formulações teóricas que apresentamos sobre a Análise do Discurso, com os recursos metodológicos que esta propicia, o sentido da educação no discurso universitário no meio do ensino superior privado.

Expostas as linhas gerais dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso, traremos, no Capítulo a seguir, nossa exposição acerca das análises empreendidas com relação às condições de produção do discurso sobre a educação em nosso país. Levantamos a hipótese de que as condições mediatas de produção desse discurso (CPD mediatas) podem ser encontradas, em seus diversos níveis, nas ações de educação implementadas desde os primórdios da história brasileira, iniciando-se mesmo no período colonial, estendendo-se pela fase do Império e se disseminando na República até o fim dos governos do Golpe Militar, quando o país volta, aos poucos, à normalidade política.

O início do processo de redemocratização, com liberdades civis e políticas, com eleições diretas para a Presidência da República e demais cargos eletivos, coincide com o processo de implementação da reforma estatal, sob a bandeira da modernização, através do modelo econômico neoliberal do Estado mínimo em todos os setores da sociedade, inclusive a educação. Identificamos essas profundas mudanças na estrutura social, econômica e ideológica da sociedade brasileira como o “lugar” material (físico e linguístico) das condições imediatas da produção dos discursos (CPD imediatas) sobre a educação no meio universitário.

As próximas páginas, com a exposição das condições de produção do discurso sobre a educação, possibilitarão compreender a leitura e interpretação defendidas no terceiro Capítulo deste trabalho de investigação.

Capítulo 2

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: Condições da Produção do Discurso

[...] a política educacional neoliberal realiza, de forma sistemática, a subordinação da escola, em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira. As novas tendências educacionais adotadas pelo Brasil respondem aos imperativos do capital internacional para a América Latina e vêm sendo financiadas [...] com recursos do Banco Mundial e FMI

(NEVES, 2002, p. 26).

2.1 Condições de Produção Mediáticas do Discurso sobre Educação no Brasil

No Capítulo 1 deste trabalho, tivemos a oportunidade de expor o conceito das Condições de Produção do Discurso (CPD), dentro dos fundamentos teóricos da Análise do Discurso, destacando o seu relevante papel para a compreensão dos sentidos produzidos nos discursos. Assim, ao tratar dos discursos sobre a educação, é necessário compreender as condições mediáticas de produção desses discursos, objeto desta pesquisa.

Naquele momento, dissemos, com Pêcheux (1995), que é impossível analisar um discurso como um texto, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma. É necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção. Assim, as condições de produção do discurso designam, a partir da língua, o conjunto de discursos possíveis, relativamente estáveis, em um estado definido de condições de produção, num determinado modo de produção, levando em conta as determinações histórico-ideológicas de ordem social, política e econômica.

Com Amaral (2005), vimos que tratar das condições de produção do discurso exige compreender as múltiplas determinações do que é intelectualmente produzido, em forma de discursos, produzindo efeitos de sentido, atuando na realidade e provocando mudanças nas relações sociais. As CPD compreendem os sujeitos falantes, que assumem discursivamente posições ideológicas na relação com a cultura, a economia e a sociedade num determinado momento histórico (AMARAL, 2005; CAVALCANTE, 2007).

Dissemos também, com Albuquerque (2003), esteada em Amaral (*op. cit.*), que a investigação das condições de produção dos discursos permitirá localizar o ambiente material (físico e linguístico) assim como a conjuntura histórico-ideológica na qual os discursos são produzidos. As CPD são constituídas pelas determinações históricas, ideológicas e sociais que afetam o sujeito e a língua na produção do sentido.

No sentido estrito (condições imediatas da produção do discurso), temos as circunstâncias da enunciação – o contexto imediato. Por sua vez, no sentido amplo (condições mediatas de produção do discurso), compreendem o contexto sócio-histórico, ideológico. Nessa composição, as condições de produção implicam o que é material, o que é institucional e o mecanismo imaginário, no dizer de Orlandi (2004).

Por fim, ainda no primeiro Capítulo, assinalamos que a Análise do Discurso compreende o discurso como instância que se articula às posições ideológicas. Assim, por um lado, para que possamos compreender os efeitos de sentido que se produzem no funcionamento do discurso, é necessário entender as condições imediatas de produção do discurso. É imprescindível, por outro lado, avançar na direção da compreensão do contexto sócio-histórico, portanto, ideológico, no qual esse mesmo discurso foi produzido. Noutras palavras, é indispensável compreender as condições mediatas de produção do discurso, razão pela qual iniciamos nossas considerações sobre o sentido da educação, no discurso universitário, analisando as condições mediatas históricas, sociais e ideológicas onde esse discurso foi produzido.

Decorre do que dissemos que, para entendermos os discursos sobre os fundamentos do ensino superior em nosso país, sua processualidade, seu ideário, suas vinculações político-ideológicas, faz-se necessário, dentro da teoria materialista do discurso que dá fundamento a este trabalho, que compreendamos o fenômeno da educação em sua totalidade: seus três níveis, desde os primórdios de nossa história, isto é, desde a fase jesuítica, no modelo colonial, até os dias atuais, império do neoliberalismo, quando a educação se volta, primordialmente, para o atendimento das demandas mercantis, ditadas pela ordem do capital nacional e internacional.

O fenômeno da educação escolar não ocorre, obviamente, de forma independente de outros fenômenos sociais. Muito pelo contrário, a educação está invariavelmente atrelada aos ditames de fatores que lhe são externos, mormente aqueles de natureza econômica e política. Por isso, para que se faça uma caminhada histórica ao longo do processo de construção do discurso sobre a educação no Brasil, é imprescindível que esse fenômeno, a educação escolar,

seja apreendido dentro do contexto social, político e principalmente econômico, gestado ao longo da história brasileira, nos períodos colonial, imperial e republicano.

Diante desse fato, isto é, da necessidade de compreender o fenômeno da educação escolar como produto de fatores sociais, políticos e econômicos, assumimos, com Ribeiro (2003), a necessidade de organizar esse percurso em momentos histórico-econômicos, iniciando pelo jesuítico, no período colonial, passando pelo momento imperial, e finalizando com o republicano, valendo destacar que cada um desses períodos possui, por um lado, características ideológicas bem próprias, determinadas pelo modelo político vigente, mas, por outro, possui, também, um ponto comum que os une: independentemente da forma de dominação, a educação e os discursos construídos a sua volta sempre estiveram voltados para atender aos interesses das classes dominantes. Assim foi, como veremos nas páginas que se seguem, na fase colonial, na imperial e na republicana, e é nesse sentido que buscamos, nesses períodos, a memória que dá fundamento ao discurso sobre a educação no meio universitário em nossos dias.

2.1.1 Educação no Brasil Colônia-Império: Formação da Elite, Educação Utilitarista

Esta fase é caracterizada pelo modelo econômico agrário-exportador, mas dependente. Nesse contexto, a organização escolar, de acordo com Ribeiro (*op. cit.*), está, de forma bastante estreita, atrelada à política expansionista, através da colonização, da coroa portuguesa. Esse processo expansionista se funda, por sua vez, na necessidade do capital mercantil buscar novos meios de expressão no capital industrial que, a essa altura, já se encontrava em franco processo de consolidação. Sem meias palavras, o objetivo dos agentes colonizadores era o lucro e a função da população da colônia estava centrada em viabilizar tal lucro às camadas dominantes.

Dessa forma, a colonização portuguesa pode ser entendida assim: expansão dos domínios da coroa, colonização, povoamento e cultivo das terras visando o lucro. O produto a ser cultivado, a quantidade e a forma de produção, detalhes desse processo, eram determinados pelos interesses da classe dominante portuguesa, principal e particularmente daquela esfera composta pelos que representavam o capitalismo mercantil de então. A organização desse empreendimento, a produção das mercadorias, no entanto, era delegada às classes subalternas, elementos da pequena burguesia, que se ocupavam da operacionalização da produção, através da escravização de índios e negros, tornando a produção do açúcar a

única base da economia colonial até a metade do século XVII.

Dentro desse contexto social, econômico e político, a educação nada mais foi do que um elemento voltado para atender aos interesses da camada dirigente local – pequena burguesia – que, em suma, servia, por sua vez, aos interesses da coroa portuguesa e ao capital mercantil.

A educação se fez através da catequese e a clientela era formada por índios e pelos filhos dos colonos. Os jesuítas, para atingir tal intento, fundaram escolas que receberiam subsídios do Estado monárquico português, numa aliança de mútuo interesse financeiro. Nesse caminho, dentro dessa proveitosa e conveniente relação, nasceu o primeiro plano educacional, elaborado pelo padre Manoel da Nóbrega, voltado a atender à diversidade de interesses e capacidades. A *Ratio*, o plano de estudos da Companhia de Jesus, se centrava na cultura europeia, numa inequívoca demonstração de desinteresse em instruir o índio.

Os colégios da Companhia foram os instrumentos de formação da elite que se formou na Colônia, porém, frise-se, a instrução estava restrita aos filhos dos colonos; aos índios, reservava-se apenas a catequese, com um duplo objetivo: primeiro, os catequizados representavam novos adeptos para uma Igreja abalada pelo episódio da Reforma Protestante; segundo, a catequese tornava o índio mais dócil e, por decorrência, mais “apto” para ser aproveitado como mão de obra. Nesse sentido, a educação dita profissional (técnicas rudimentares) era obtida através do convívio entre índios, negros ou mestiços. O trabalho intelectual estava reservado à elite, que recebia, da Companhia, o preparo necessário para a obtenção de graus acadêmicos – critérios importantes para a estratificação social, mantenedor da ordem dominante (RIBEIRO, 2003).

Ao historiar a educação no solo brasileiro dessa época, Tobias assinala as profundas marcas deixadas pelos jesuítas:

O jesuíta [...] plantou, para todo o sempre, a educação cristã na carne e na alma do brasileiro. O longo tempo de colonização do português, a união da Igreja Católica com o Estado em Portugal e no Brasil, o ensino exclusivamente nas mãos de padres, a participação efetiva e profunda dos filhos de Santo Inácio de Loiola na construção de todos os setores do Brasil, a catequese do índio, [...] o ensino e a educação de dois séculos, a própria política educacional do jesuíta, constituem alguns dos inúmeros fatores que marcaram, indelevelmente, o Brasil, [...] (TOBIAS, 1972, p. 86-87).

Essa passagem bem resume os métodos e fórmulas que a Companhia de Jesus utilizava na educação de sua clientela – o método escolástico medieval, de inspiração tomista

e agostiniana. Tal postura já se colocava na contramão da história na medida em que o mundo de então já se encontrava num franco processo de mudanças, não apenas em termos políticos (em virtude das grandes revoluções burguesas), mas também, e principalmente, em termos dos novos paradigmas da ciência, de visão de mundo, de um novo espírito científico, construídas a partir do Renascimento, e do Iluminismo que tomava conta da Europa.

É preciso ressaltar ainda que este modo de conduzir o processo de educação não era ingênuo, despido de intenções. Toda essa metodologia⁹, todo esse modo de conduzir a educação visava fins claros: afastar sua clientela de outras orientações religiosas e do novo espírito científico, por um lado; por outro, conformava a clientela à política colonial¹⁰ visto que mantinha a orientação jesuítica, despertava para a necessidade de estudos complementares na Europa e mantinha a indiscutível divisão social do trabalho, privilegiando o intelectual, tudo dentro de um plano estruturado e bem pago. Nesse sentido, cabe destacar que a fonte de manutenção das atividades da Companhia provinha de 10% de toda a arrecadação dos impostos reais: “[...] Esse ensino [o jesuítico] era subsidiado pela Coroa, através do chamado padrão de redízima, que correspondia a 10% dos impostos cobrados na Colônia (XAVIER, 1994, p. 48).”

Dissemos, com Ribeiro (1994), quando abordamos as razões da colonização, que esse processo servia de meio para que o capital mercantil alcançasse a nova etapa do capitalismo – o industrial. Portugal, por várias razões – pobreza, sem capitais, nobreza arruinada e uma burguesia politicamente débil –, não logrou êxito nesse movimento. A Inglaterra, no entanto, liderou esse processo ao longo dos séculos XVI e XIX, tornando-se, já no século XVII, uma nação burguesa e industrial.

Sebastião José de Carvalho e Melo, o marquês de Pombal, seguiu o caminho da recuperação econômica e modernização da cultura portuguesa. Para tanto, utilizou estratégia com o objetivo de extrair, da Colônia, o maior proveito possível, principalmente em virtude do período de 60 anos de dominação da Espanha, de 1580 a 1640. De acordo com Xavier (*op. cit.*, p. 49), a “[...] Reforma Pombalina expressava uma reação da Coroa portuguesa à lenta agonia por que passava a sociedade lusitana, em processo de decadência, empobrecimento e perda da própria soberania.”

⁹ A hegemonia das sete Artes Liberais (Gramática, Dialética, Retórica, Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) já não atendia ao novo momento histórico. As ideias de Santo Tomás de Aquino, tentando conciliar fé e razão, já não encontravam tantos seguidores (FRANCISCO FILHO, 2001).

¹⁰ “A cosmovisão católica serviu de ideologia adequada para a promoção e a defesa dos interesses da classe dominante, ao mesmo tempo em que fundamentava a legitimação, junto às camadas dominadas, dessa situação econômico-social.”(SEVERINO *apud* FRANCISCO FILHO, 2001, p. 24).

Dessa maneira, para obter a maior vantagem possível da Colônia, seria preciso investir em meios e formas capazes de propiciar o êxito necessário nessa ação. O gerenciamento dessa atividade exigiu, sobretudo, preparação, educação, ainda que elementar, para tais tarefas, justificando, por conseguinte, a instrução mínima, primária, de leitura e escrita, que, até então, era dada no âmbito da família.

O ciclo econômico da mineração representou a possibilidade real de superação desse contexto. No entanto, a despeito dessa oportunidade econômica, Portugal, em decorrência do Tratado de Methuen¹¹, canalizaria essa nova riqueza da terra tupiniquim para a Inglaterra, potência mundial à época, devido ao crescente processo de industrialização. Esse ciclo econômico provocou várias mudanças na vida da Colônia; implicou o aumento do tráfico da mão de obra escrava, o deslocamento de parte da população para a região sul, o surgimento de uma camada média da população e de um mercado interno.

Nessa totalidade social, moldada pelas condições econômicas e políticas, é que podemos apreender o itinerário para a educação implementado por Pombal¹², enquanto ministro de Estado. Sua ação nessa área trazia a influência das ideias iluministas que caracteriza o século XVIII. A orientação educacional visava formar o membro da nobreza, mas agora enquanto negociante. Surge, então, o ensino público propriamente dito, direcionado pelo Estado. Nesse aspecto, foram adotadas medidas legais para organizar e disciplinar o novo processo educacional. O ensino secundário passa a ser ministrado em aulas avulsas, chamadas de régias (RIBEIRO, 2003).

Quando Portugal é invadido pelas tropas francesas de Napoleão, obrigando a família real e a Corte a se mudarem para o Brasil, um conjunto de fatores e de interesses obrigam o príncipe regente a decretar a abertura dos portos da Colônia ao comércio internacional. Essa abertura comercial estava na razão direta dos interesses das classes dominantes da Colônia e do cenário mundial, primordialmente a Inglaterra. As razões desse fato podem ser encontradas no quadro débil da metrópole e no ideário da ideologia burguesa incorporado pela camada média da Colônia.

¹¹ Foi um acordo comercial estabelecido no dia 27 de dezembro de 1703 entre Portugal e Inglaterra. Também é conhecido como Tratado de Panos e Vinhos. Os portugueses se comprometiam a consumir os tecidos da Inglaterra e os ingleses a consumir os vinhos de Portugal. Foram seus negociadores o embaixador extraordinário britânico John Methuen, por parte da rainha Ana da Grã-Bretanha, e D. Manuel Teles da Silva, marquês de Alegrete, por Portugal.

¹² Os padres da Companhia de Jesus eram acusados de subversão da ordem e de trabalhar contra o Império. Eram também responsabilizados pelo baixo nível de conhecimento da elite portuguesa em relação às demais elites europeias. Por isso, em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas de todo o Império Lusitano, desmontando o sistema de ensino implantado durante a colonização do Brasil (FRANCISCO FILHO, *op. cit.*).

A necessidade de imediata instalação da coroa portuguesa nas terras tupiniquins exigiu uma vital reestruturação administrativa. A Colônia, a partir desse fato, sofre grandes modificações no aspecto da vida urbana propriamente dita e em relação ao campo intelectual. A Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico, o Museu Nacional, o primeiro jornal e a primeira revista, tudo decorre dessa reestruturação administrativa.

A despeito de todos esses empreendimentos, convém lembrar, no entanto, com Tobias, que

[...] se o rei se preocupava e plantava escolas, não o era diretamente por amor à cultura em si, nem por amor à educação e nem tampouco por amor à educação brasileira; simplesmente era por interesse seu e por interesse do Estado; antes de mais nada, eram finalidade e preocupação desmesuradamente profissionalizantes e utilitárias (TOBIAS, *op. cit.*, p. 155).

Seguindo o roteiro dessas mudanças, que em relação à educação possuíam finalidades profissionalizantes e utilitaristas, são criados diversos cursos visando o preparo de pessoal para dar atendimento aos novos rumos decididos para a Colônia. Surgem a Academia Real de Marinha e a Academia Real Militar; na Bahia, é criado um curso de cirurgia; no Rio de Janeiro, surgem cursos de cirurgia, anatomia e medicina, todos visando formar profissionais para atender ao Exército e à Marinha. Também são criados os cursos de economia, agricultura e química, geologia e mineralogia. Nesse momento, é possível dizer que se inaugura o ensino superior no Brasil, motivado por necessidades reais.

Além de representar uma ruptura com o ensino jesuítico, a fase joanina demarcou a estrutura do ensino imperial de três níveis: o primário permanece como um nível mínimo do ler e escrever; para o secundário, é mantida a estrutura de aulas régias; o terceiro nível, ditado pelas necessidades imediatas dos interesses da coroa portuguesa, implementou o ensino superior no Brasil. Havia, portanto, nessa nova estruturação, a ideia de um sistema de educação com escolas distribuídas em todo o território do império (RIBEIRO, 2003).

Após o retorno de D. João VI a Portugal, o processo de emancipação política brasileira alcança êxito em 1822. O grupo dominante outorga a Constituição, dois anos após, inspirada no ideário da burguesia europeia. Na Carta, estão presentes as ideias da preservação dos direitos civis e políticos, tendo por fundamentos a liberdade, a segurança individual e, naturalmente, a propriedade.

A conquista da autonomia política trouxe exigências novas à organização do processo educacional quanto aos objetivos, métodos e conteúdos dos cursos voltados para atender aos

interesses e necessidades da recém criada nação brasileira. Para tanto, foram implantadas escolas para atender aqueles que estivessem em idade escolar. Essa tarefa exigiu um grande aporte de recursos. Mesmo com as medidas econômicas adotadas, a crise se instala e, em decorrência da ausência dos recursos, a reorganização da estrutura educacional não acontece. A escolarização básica, então, já nos primórdios da nova nação não será prioritária.

Diante desse quadro conjuntural, de instabilidade política e principalmente econômica, a organização escolar apresenta graves deficiências, tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa. Em razão da necessidade de preparar pessoal para o magistério, foram criadas as primeiras escolas normais, de nível secundário, na Bahia, no Ceará e em São Paulo. Ainda no nível secundário, é mantido o formato de aulas avulsas e particulares. Para imprimir alguma organicidade, são criados os liceus provinciais no Rio Grande do Norte, Bahia e Paraíba, e, depois, o Colégio Pedro II, na Corte, como padrão de ensino. Para o ensino superior, é criado um curso jurídico. A cargo do governo central, este nível é o que mais interessa, pois possibilitaria a formação da elite da sociedade aristocrática brasileira (RIBEIRO, 2003).

Assim, é possível afirmar, com fundamento no que foi exposto, que a educação na fase jesuítica colonial estava a serviço da coroa portuguesa e do capital mercantil. O método dos jesuítas serviu de instrumento para a formação das elites da Colônia, consolidando as relações de dominação. Por seu turno, as reformas pombalinas pretendiam adequar o Brasil à nova ordem que se desejava para a metrópole – a ordem capitalista que se consolidava no mundo. O processo educacional disso decorrente visava atender aos interesses da camada dominante portuguesa como nobreza negociante, fazendo com que a educação se voltasse para atender aos interesses do capital, ainda mercantil. No período de D. João VI no Brasil, uma nova estruturação foi montada em função dos interesses do próprio regente e do Estado; com a autonomia política, aparece o processo de desvalorização da educação básica e o incentivo ao ensino superior como meio de formação da elite dirigente.

Em virtude do que dissemos acima, é possível concluir que a educação, nessa fase da vida brasileira, se volta para os interesses de uma minoria. A educação jesuítica, a reforma pombalina, a estruturação de D. João e os primeiros passos do Brasil autônomo convergem, a nosso ver, com fundamento no que foi apresentado, para o caminho de adequação da educação à formação de mão de obra e interesses de uma minoria, a serviço do capital. Essa memória¹³, construída ao longo de nossa história, como veremos no próximo Capítulo, estará presente nos discursos sobre o papel da educação em nossa sociedade. As condições

¹³ A categoria da memória, como vista no Capítulo 1.

históricas, sociais, econômicas e ideológicas definiram, de forma mediata, essa memória que será recuperada nos ditos dos alunos, principalmente.

2.1.2 Ciclo Cafeeiro, República, Indústria: Educação Mínima, Desigualdades Máximas

Ao abordar os desígnios da educação nesse período histórico, estamos nos referindo à fase que se estende de 1850 até 1937, que se inicia com o sucesso da lavoura cafeeira – fundada na grande propriedade, trabalho escravo, mercado externo e grandes lucros para as oligarquias latifundiárias –, passando pelas grandes mudanças sociais, políticas e econômicas representadas pela transformação do Império em República, e terminando com o início do processo de industrialização no Brasil, momento em que surge o movimento em favor da Escola Nova.

Nesse período, particularmente na década de 1850, a educação é tomada por várias realizações de cunho administrativo e organizacional, embora circunscritas à Corte. O ensino superior, interesse maior das classes que detinham o poder econômico, sofre modificações, embora superficiais, pois continua com cursos isolados e com estreitas preocupações profissionalizantes. A instrução primária manteve as aulas de leitura e escrita. A secundária, por sua vez, caracterizou-se pela falta de organização, predomínio da literatura, métodos tradicionais e atuação da iniciativa privada (RIBEIRO, 2003).

A despeito da boa fase econômica, decorrente das exportações do café, a educação nacional não contou com as verbas necessárias para a sua reformulação administrativa e organizacional, que viabilizassem o atendimento da população em idade escolar, numa inequívoca demonstração de que a monarquia que havia se instalado no Brasil não dava qualquer importância à instrução primária, necessária à população. Em razão disso, é a reduzida camada média dessa população que pressiona pela abertura de escolas. Como o preparo intelectual representava a oportunidade de ascensão social¹⁴ e como os colégios e liceus não preparavam para a formação humana no nível secundário, esses colégios e liceus voltaram-se, principalmente, para o ingresso dos alunos no nível superior. O ensino técnico, representado pelas escolas agrícolas e industriais, não obteve sucesso.

¹⁴ Essa memória discursiva, sobre o suposto vínculo entre preparo intelectual e ascensão social, também será encontrada no discurso universitário sobre a educação, identificada com a “ideologia da formação”, disseminada no seio da sociedade objetivando a obtenção de lucros pelos empresários da educação, como veremos no Capítulo final deste trabalho.

Na fase imperial desse período, ocorrem grandes mudanças em termos econômicos, políticos e sociais. Na esfera econômica são realizados novos investimentos propiciados por empréstimos externos. Nesse período também se iniciam as atividades industriais.

No meio intelectual, a elite brasileira era composta de elementos das camadas dominante e média. Nesse efervescente período de desenvolvimento, inclusive de ideias, essa camada, inspirada principalmente nas crenças do liberalismo inglês¹⁵ e do cientificismo comtiano¹⁶, demonstra querer contribuir para que esse processo se torne ainda mais acelerado. Dessa forma, liberais e cientificistas estabelecem pontos convergentes em seus respectivos programas de ação.

Vejamos, nas palavras de Ribeiro, esses pontos comuns:

Abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravatura, libertação da mulher para, através de instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país (RIBEIRO, 1994, p. 65).

O modelo de educação vigente sofre duras críticas que são traduzidas por mais uma proposta de mudança, materializada através da Reforma de Leôncio de Carvalho, que propôs liberdade de ensino, exercício do magistério como incompatível com funções públicas e liberdade de frequência aos cursos. Também nesse período, em termos de iniciativas particulares, cabe destacar as escolas protestantes norte-americanas.

Na fase republicana desse período, a educação estava atrelada às questões políticas e econômicas. As facções da camada dominante se reaglutinaram em torno de interesses comuns visando fazer uso do novo regime para obter antigos fins. Isto possibilitou a queda de Floriano Peixoto. A partir desse fato, a superação da crise econômica se fez através da aliança com a burguesia internacional e da reorganização interna. As reformas de 1898 já beneficiavam os grupos financeiros internacionais que possuíam livre acesso às contas públicas, podendo até fiscalizar as medidas determinadas (RIBEIRO, 2003).

Nesse contexto, onde se mesclavam conveniências da camada dominante nacional e dos financistas internacionais, a política econômica adotada para a exportação do café, com a

¹⁵ Que norteou a construção do atual modelo de Estado burguês.

¹⁶ “Os princípios positivistas acabavam aqui, portanto, traduzindo-se e mediando determinações econômico-sociais típicas de uma sociedade agrária, concentradora de renda e de pouca mobilidade social, tal como a sociedade feudal. Assim sendo, ao contrário do que sucedera no contexto europeu de origem, as teses positivistas favoreciam, em nosso país, o ensino de bacharéis e o domínio político dos proprietários rurais.” (XAVIER, 1994, p. 110).

utilização de capital estrangeiro, concentrava todos os lucros nas mãos da burguesia interna e externa. A partir desse fato, o equilíbrio das contas públicas, nesse período, foi restabelecido, contudo, ao custo da maioria da população, especialmente a do campo. Assim, quem efetivamente gerava a riqueza, dela não usufruía.

Na condução da coisa pública, os maiores problemas em matéria de educação continuaram pendentes de solução. O analfabetismo, por exemplo, cresceu em números absolutos: em 1920, 65% da população escolarizável continuava analfabeta. Este fato, em razão do desenvolvimento em base urbano-comercial, representava um grande problema, já que, nessas condições, a leitura e a escrita, ainda que mínimas, se tornavam indispensáveis. As discussões sobre este grave entrave se sucederam sem, contudo, qualquer solução plausível. O ensino mínimo, primário, ficou prejudicado.

O modelo político-econômico adotado, contrário à redistribuição da riqueza obtida, comprometia a destinação de verbas às escolas de primeiras letras. Por isso mesmo, mais de dois terços daquela população estava excluída inteiramente da escola. Mesmo com um aparelho novo, republicano, o Estado continuou a serviço de antigos interesses; a ampliação do ensino, inclusive, só se deu, de forma mais significativa, no âmbito do ensino particular, mantendo a elitização desse nível de educação. O ensino profissional, por outro lado, só atendia a uma pequena clientela e, por razões históricas, contemplava a camada mais pobre da população; aqueles que podiam pagar os estudos, nesse nível, utilizavam-no como passaporte à educação superior. Esta, por seu turno, ampliada, manteve o fenômeno do bacharelismo, indicando a preponderância do tipo de formação que se pretendia nesse grau de ensino. Ainda assim, em 7 de setembro de 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, embora representasse apenas a reunião pura e simples das faculdades até então ali existentes (RIBEIRO, 2003).

Nesse momento da história do Brasil – fins da Monarquia e início da República –, a educação manteve a sua trajetória de submissão à ordem do capital. Nessa fase, nem mesmo uma nova ordem política, representada pela República, foi capaz de alterar as estruturas educacionais até então construídas. Ainda que numa sociedade moldada pelo fenômeno do urbanismo, o analfabetismo cresceu e o bacharelismo tomou novo impulso.

A fase da estrutura nacional-desenvolvimentista industrial se estendeu de 1920 até 1937 e se caracterizou pelo declínio do poder dos grupos oligárquicos em razão de novas forças de dominação, surgidas em virtude das modificações na estrutura econômica, principalmente aquelas sofridas pelo parque manufatureiro, que passa a ter um papel relevante

no conjunto da economia brasileira. Socialmente, esse processo representa a consolidação da burguesia industrial e do operariado, enquanto expressão política.

Tratando dessa temática, Ribeiro (*idem*) assinala que este é um período conturbado politicamente. Os militares provocam revoltas na tentativa de expressar seus descontentamentos diante da política econômica. Nesse ambiente de agitação, as ideias que constituíam a educação também seriam combatidas. Nesse *front*, os educadores da época defendem um novo modelo de escola cujas formulações doutrinárias apontavam para o ideal de formação do homem brasileiro. O modelo defendido era o da Escola Nova¹⁷ e pretendia a implantação de uma escola primária integral, voltada, em particular, para a observação e o raciocínio com o intuito de despertar, no alunado, o interesse pelos ideais e conquistas da humanidade. Nesse caminho, contudo, as propostas para o ensino médio e superior não alteram os modelos das instituições do primeiro período republicano; no grau médio, defendia-se o desenvolvimento do espírito científico e a organização de cursos articulados com os níveis primário e superior; neste último, sustentava-se ser indispensável organizar a universidade para atender às necessidades profissionais e de pesquisa.

Vale destacar que o movimento em defesa da Escola Nova, a despeito de representar um fato importante para o rompimento da estrutura da sociedade agrária, foi o resultado da adesão de vários educadores ao movimento europeu e norte-americano de mesmo nome; por isso, representava mais um produto decorrente de cultura importada, com uma concepção de realidade discutível. Esta visão esqueceu o fundamental: a sociedade continua dividida em classes: entre aqueles que detêm os meios de produção e aqueles que nada têm, a não ser a possibilidade de vender, como mercadoria, a sua força de trabalho. Além disso, esse movimento nada mais era do que um instrumento para a reprodução das novas forças que se instalaram no poder a partir da Revolução dos anos de 1930: o grupo no poder foi mudado com esse processo, mas o ideário político permaneceu e, nessa conjuntura, as ideias da Escola Nova não passavam de uma proposta de educação utilitarista que incorporava os ideais do liberalismo e que, por isso mesmo, contribuía para a reprodução dos caminhos de dominação norte-americanos e europeus entre nós.

¹⁷ Com o final da Primeira Guerra Mundial, a Inglaterra, como centro capitalista, perde influência sobre o Brasil e aos poucos é substituída pelos Estados Unidos. Com isso, o padrão de vida norte-americano passa a exercer influência sobre setores da sociedade brasileira. Alguns de nossos intelectuais da época vão aos EUA e entram em contato com o movimento Escola Nova que lá se desenvolve, assim como em centros europeus. Nos anos de 1920, parte dessa intelectualidade, ligada à burguesia, passa a divulgar, entre nós, essa proposta educacional (RIBEIRO, 1994). Conforme Francisco Filho (*idem*), as ideias da Escola Nova tinham como fundamento as teorias de Rousseau e outros filósofos liberais; essas ideias influenciaram Dewey – pai do Utilitarismo – e chegaram ao Brasil trazidas também por Anísio Teixeira.

Em outubro de 1930, a disputa pelo poder entre dois grupos da classe dominante (um, ligado à exportação; outro, dela desligado) desencadeia uma luta armada que, ao fim, faz prevalecer o ideário daqueles vinculados ao mercado interno, dando origem à ideologia política do nacional-desenvolvimentismo, que defendia a substituição das importações. No mesmo ano, é criado o Ministério da Educação e Saúde, a cargo de Francisco Campos.

Campos empreende a reforma do ensino superior em 1931. Esta reforma reorganiza o sistema universitário, estabelecendo critérios para a caracterização de universidade. Outro Decreto, logo após, organiza o ensino secundário visando torná-lo primordialmente educativo e objetivando futuras profissionalizações. Na mesma medida, mais um Decreto, naquele ano, modifica o ensino comercial.

A primeira Constituição da década, de 1934, dá grande ênfase à educação, dedicando-lhe um capítulo: estabelecia que ao governo federal caberia fixar um plano nacional de educação para o ensino de todos os graus; criou o Conselho Nacional e Estadual de Educação e determinou a aplicação de percentuais mínimos dos impostos para essa área; reconhece a educação como um direito de todos; institui a liberdade de ensino, a gratuidade paulatina e cria fundos especiais para dar assistência a alunos necessitados.

Em razão do panorama que apresentamos sobre as políticas de educação adotadas no Brasil, acreditamos ter sido possível ver que as condições sociais, econômicas e políticas desse período determinaram contornos, em nosso modo de ler, bem nítidos para a educação no território brasileiro. É possível inferir, pelo que vimos, que a educação em nível superior, nesse período de boa fase econômica, por representar a possibilidade de mobilidade social nas estruturas aristocráticas brasileiras, esteve a serviço das classes que detinham o poder econômico, representado pelos latifundiários do café. Uma vez mais, é o capital que determina os horizontes da educação, moldando-a aos seus interesses, sempre de uma minoria.

Nesse período, também identificamos o processo de construção de uma memória que pôde ser encontrada no discurso universitário sobre a educação. Esse pré-construído¹⁸, a educação como meio de ascensão social, trazida nos discursos que analisamos, como veremos no próximo Capítulo, se disseminou no imaginário¹⁹ do brasileiro; pôde ser revelada através do arcabouço teórico da Análise do Discurso, que busca o sentido não numa suposta literalidade do significante; busca o sentido nas formações discursivas, sustentadas pelas

¹⁸ Categoria da Análise do Discurso, como visto no Capítulo 1.

¹⁹ Tomado na acepção da Análise do Discurso, também objeto de exposição do Capítulo 1 deste trabalho.

formações ideológicas num dado momento histórico da luta de classes.

2.1.3 Estado Novo, Anos JK, Golpe Militar: Industrialização, Capitalismo, Submissão

Este período, por seu turno, abarca a fase que se inicia em 1937 e se estende até 1984, compreendendo: o Estado Novo (Vargas); a reação ao Estado Novo (Dutra); o retorno de Vargas ao poder, em 1951; a implantação de um modelo econômico nacional-desenvolvimentista de industrialização e do modelo, chamado “associado”, de desenvolvimento econômico; a fase autoritária do golpe militar, voltada, em termos de educação, para o tecnicismo e para a submissão aos organismos financeiros internacionais.

Getúlio Vargas foi levado ao poder pelas forças econômicas e sociais vinculadas às atividades urbano-industriais. Em consequência do golpe, uma nova Constituição é outorgada em 10 de novembro de 1937, dispensando o sistema representativo, enquadrando os demais poderes no Executivo, liquidando o federalismo, a pluralidade sindical etc. Na educação, mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, institui programa de ensino pré-vocacional e profissional, e estabelece regime de cooperação entre a indústria e o Estado, definindo uma orientação político-educacional capitalista voltada para a preparação de mão de obra para o mercado (RIBEIRO, 2003).

Nesse período ditatorial, grandes sacrifícios foram impostos à maioria da população com o fim de manter a política nacional-desenvolvimentista. Novos empréstimos foram realizados, com condições onerosas, aumentando ainda mais o grau de dependência do país em relação ao capital internacional.

Num quadro de conflito mundial, em 1942 é decretada a reforma do ensino Capanema²⁰ em relação ao ensino secundarista, trazendo, para o ordenamento educacional brasileiro, princípios da ideologia nazifascista, que vigorou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961. Capanema era ministro de Getúlio e nunca escondeu suas simpatias pelas ideias nazifascistas²¹, chegando, até mesmo, a hipotecar sua admiração em discurso público.

²⁰ De acordo com Francisco Filho (*op. cit.*), a reforma Capanema ficou conhecida como 443: Grupo Escolar de 4 anos de estudos, Ginásio também com 4 anos e o Colegial com no mínimo 3 anos.

²¹ Vargas era adepto da política de Hitler e Mussolini, mas com a visita de Roosevelt e a promessa de empréstimo para a construção da Companhia Siderúrgica Nacional, Vargas toma a posição dos Aliados, inclusive autorizando o ingresso do Brasil no segundo grande Conflito Mundial (FRANCISCO FILHO, *idem*).

Com a renúncia de Vargas, Dutra²², aliado dos grupos agrários, representava a oportunidade de continuar no poder, agora sem Getúlio. Em seu governo, a Constituição de 1946 reafirmou os princípios de democratização da educação, embora restringisse a gratuidade do ensino para além do primário. Ademais, delegou responsabilidade às empresas quanto à educação de seus empregados e filhos. Atribuiu, à União, a competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Retornando ao poder através das eleições, Getúlio Vargas²³ defende uma luta contra o imperialismo. Em seu novo governo, reinicia a política de aproximação com as massas populares nomeando João Goulart para o Ministério do Trabalho, inaugurando a época do peleguismo²⁴ sindical. Fixou o salário mínimo e sancionou a lei da criação da Petrobrás. A educação ganhou recursos percentualmente maiores em relação aos governos anteriores, propiciando: diminuição das taxas de analfabetismo; ampliação da rede escolar; aumento das vagas para o ensino médio, industrial e comercial; ampliação significativa do nível superior, tanto em termos de número de vagas quanto em relação às unidades escolares e pessoal docente (RIBEIRO, 2003).

Como visto, o novo governo Vargas representou um avanço importante em termos da conquista de uma política educacional em âmbito nacional, defendida desde os anos de 1920. Para tanto, em primeiro lugar, inúmeros órgãos foram criados²⁵, oficiais ou particulares, de caráter suplementar e provisório. Em segundo lugar, foram iniciados os trabalhos para a elaboração de um anteprojeto de lei contemplando as diretrizes e bases da educação nacional. Concluído em 1948, sua transformação em lei só aconteceu em 1961, 13 (treze) anos depois.

Viu-se também, acima, que em ambos os governos de Getúlio a educação ganha novo “fôlego”, contudo, dentro de um regime de exceção e, portanto, danoso às discussões de uma política educacional em âmbito nacional. Frise-se que, também nesse período, a educação se volta para a preparação de mão de obra para atender as demandas capitalistas.

²² A diretriz do governo Dutra favorecia a empresa privada. Estatais foram desativadas e o nacional-desenvolvimentismo sofreu retrocesso. Seu governo criou a Escola Superior de Guerra, e o Partido Comunista foi considerado ilegal (FAZENDA, 1985).

²³ Convém destacar, contudo, que tanto Getúlio quanto Dutra representavam grupos dominantes que se revezavam no poder.

²⁴ Caracterizado pela cooptação dos trabalhadores, vinculados aos Sindicatos, em prol do ideário governamental.

²⁵ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa, Instituto Nacional do Cinema Educativo, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dentre outros.

Para compreender como a educação foi tratada, ao longo da fase do modelo econômico nacional-desenvolvimentista de industrialização e da implantação do modelo chamado de associado de desenvolvimento econômico, faz-se necessário situá-la no contexto de fatos que abalaram a nação: o suicídio de Getúlio Vargas e a sua carta-testamento. Nesse período, as eleições são realizadas e Juscelino Kubitschec e João Goulart saem vencedores com a promessa de fazer o Brasil progredir 50 anos em apenas 5 anos. Contaram com o apoio da burguesia industrial e agrária, do operariado sindicalizado e das forças nacionalistas que apoiaram Vargas.

Por volta de 1960, o capitalismo entra na fase monopolista e financeira. Os conglomerados se espalham pelo mundo; é o momento da grande abertura ao capital estrangeiro na direção do processo de globalização, que se consolidaria subsequentemente (FRANCISCO FILHO, *op. cit.*).

JK estabelece liberdade política e obtém um clima de paz social que propicia condições de ação. Cercou-se de uma equipe de técnicos para levar a termo o seu programa desenvolvimentista contando com um grande afluxo de capitais externos. Tenta conciliar o modelo político com o econômico, transformando o primeiro, o político, numa sombra do segundo. Nesse caminho, de 1956 a 1961, o país vive a fase áurea do desenvolvimento econômico, com mais empregos, porém, sempre concentrando os resultados desse processo, os lucros, nas mãos de uma minoria interna e principalmente externa. Sua ação na educação esteve voltada, oficialmente, segundo Fazenda (1985, p. 43), para “[...] adequar a política educacional às necessidades do desenvolvimento econômico”.

A orientação econômica adotada por Juscelino leva o país a uma nova crise que exige reformulação do modelo no aspecto político ou no econômico. Nessa conjuntura é que se pode entender a eleição e posterior renúncia de Jânio Quadros e, em seguida, a queda de João Goulart. A opção deste último foi pela via do modelo nacional-desenvolvimentista e pressupunha uma série de reformas, caracterizadas como democrático-burguesas, contemplando a reforma agrária, a política universitária e a Constituição. Na contramão dessas propostas, mantendo a orientação econômica e mudando a orientação política, o chamado modelo “associado”, surge o movimento do início de 1964 que culmina com o golpe militar de março do mesmo ano.

Os anos JK representaram a fase áurea do desenvolvimento econômico do período. Convém ressaltar que esse impulso no processo desenvolvimentista esteve atrelado ao endividamento do Estado brasileiro à ordem mercantil mundial e, portanto, aos interesses

capitalistas internacionais.

No decorrer dessa fase de desenvolvimento econômico, com pesados custos ao Estado brasileiro, é desencadeado o golpe, perpetrado pelos militares, no início da década de 1960.

O que significou o golpe militar de 1964 para o Brasil? Esse significado não pode ser buscado nos discursos daqueles que procuraram justificar o movimento. Antes, precisa ser buscado nas medidas efetivamente implementadas pelos governos que o constituíram e o mantiveram por mais de duas décadas. Basta lembrar o que significaram os diversos Atos Institucionais (AI): cassação de mandatos, suspensão de direitos políticos, supressão de eleições diretas e elaboração de uma nova Constituição sob condições delimitadas pelo poder militar. Além disso, vale lembrar as medidas econômicas que contemplavam interesses externos e, é claro, a adoção da política monetarista de combate à inflação, que aumentou impostos, restringiu o crédito e provocou um enorme “arrocho” salarial para a classe trabalhadora, uma vez mais prejudicada. Enfim, o golpe militar de 1964 representou a instalação de um Estado que, concretamente, eliminou os obstáculos para a expansão do capitalismo internacional.

A educação, como um todo, nessa difícil fase política da vida brasileira, adotou uma visão tecnicista²⁶ dentro da teoria do capital humano²⁷. Nessa concepção, educação e produção andam de “mãos dadas”; a preocupação é com o aprimoramento técnico, com a eficiência e a produtividade; a ênfase se dá na quantidade, não na qualidade, nos métodos e técnicas, não nos fins e ideais, na adaptação, não na autonomia, nas necessidades da sociedade mercantil, não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral (RIBEIRO, *op. cit.*).

Numa conjuntura econômica como esta, a educação passou a ser vista como primordial para o processo desenvolvimentista nacional. A educação estava voltada para o trabalho em perfeita sintonia com o programa de metas JK. Considerada como meio para o desenvolvimento, o processo de industrialização canalizou a educação escolar para a padronização da força de trabalho daqueles que provinham do campo, despreparada, portanto, para o trabalho na indústria. Tratava-se de uma adequação às determinações da ordem econômica e dentro da estratégia para a implementação do projeto nacional-desenvolvimentista.

²⁶ Com os governos militares, a educação passa por mudanças que impunham o tecnicismo. Foi celebrado acordo com os EUA e as ideias de condicionamento de comportamento passaram a ser rotina; Skinner e Pavlov tornaram-se leituras obrigatórias (FRANCISCO FILHO, *op. cit.*).

²⁷ A teoria do capital humano define a educação na perspectiva empresarial.

Nesse percurso, planos anteriores foram extintos, acordos internacionais foram selados com o objetivo de defender e implementar o ideário de formação do trabalhador enquanto capital humano, uma indústria humana. Nessa ótica, a educação teria como objetivo se voltar para formar a força de trabalho para a produção, requerida pela indústria moderna, integrando-se às determinações do capitalismo nacional e internacional. A educação teria de ser permanente dentro dessa lógica, propiciando rápida “reciclagem” em função dos novos valores e das novas exigências impostas pelo mundo moderno em relação ao trabalho, ao consumo etc. O acordo MEC/USAID bem traduz o itinerário, consolidado principalmente nas reformas educacionais trazidas pelo golpe de 1964, dessa nova forma de sociabilidade imposta pela ordem mercantil em favor dos interesses de uma minoria.

A educação, nesse viés, esteve focada na ideia de tornar o trabalhador “competente” para o atendimento das demandas do mercado, disciplinado, eficiente para fazer frente ao modelo de desenvolvimento. O discurso defendido, para dar sustentação a esse conjunto de ideias, era o de criar um Brasil-potência e, para atingir tal intento, a educação assumiu o discutível papel de fator de desenvolvimento. Com isso, a demanda pela educação cresceu, gerando, por óbvio, um aprofundamento da crise já existente. Os acordos de cooperação técnica e financeira que o Ministério da Educação e Cultura celebrou com a *Agency for International Development* (os acordos MEC/USAID), nesse sentido, serviram para definir a política educacional brasileira dentro de um quadro ideológico que promovia estreitos vínculos entre a educação escolar e o polo produtivo.

Nessa perspectiva, cabe citar o papel da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) e suas diretrizes para a educação tendo em vista o homem como veículo de desenvolvimento econômico, não enquanto ser humano. Nessa ótica, a educação precisa ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica; a palavra de ordem é a econômica, e a premissa para o educando é se transformar em agente da produção, consumidor, portador de qualificação para determinada indústria (FAZENDA, *op. cit.*).

Assumindo os passos dessa submissão, a Constituição de 1967, ao reduzir a idade mínima para o trabalho para doze anos, estimulou a exploração de crianças como força de trabalho. Isso tornava a mão de obra ainda mais barata, aumentando os lucros dos detentores dos meios de produção. Essas e outras tantas medidas²⁸ faziam parte de uma grande estratégia para implementar o processo de oligopolização capitalista, sempre beneficiando os grandes capitais nacionais e estrangeiros e, ao mesmo tempo, enfraquecendo e dismantando a

²⁸ Como, por exemplo, aquela baseada numa política de incentivos e isenções fiscais (NORONHA, 1994).

pequena empresa e impedindo o crescimento setorizado (NORONHA, 1994).

De acordo com Noronha (*op. cit.*), o suposto discurso de valorização da educação terminou por promover a disseminação da privatização do ensino, no caminho para formar as elites dirigentes com o objetivo de compatibilizá-las com os novos processos de racionalização produtiva. A prioridade, em consonância com essas diretrizes, esteve direcionada para a formação do ensino superior dos quadros que ocupariam a burocracia técnica do Estado brasileiro. O processo escolar assim constituído representou uma tecnicização da educação, “adestrando”²⁹ a juventude para o desenvolvimento do país.

As reformas de ensino de 1º. e 2º. graus, assim como a do ensino superior, entre 1968 e 1971³⁰, na ditadura, foram realizadas numa conjuntura de crescente acumulação capitalista, simultaneamente ao processo de privatização do ensino, numa estreita vinculação da educação ao mercado de trabalho. Os supramencionados acordos técnicos entre o Brasil e os EUA desempenharam importante papel na direção economicista determinada para a educação, que pode ser traduzido na reorganização dos três níveis de ensino e pela divulgação ideológica massiva por meio de publicações técnicas e científicas. A política educacional adotada foi de completa submissão a esses acordos; promoveu a exclusão de amplos setores da sociedade, principalmente os menos favorecidos, e, ao mesmo tempo, estimulou o empresariamento da educação, privilegiando o ensino superior em detrimento do básico (NORONHA, 1994).

O aspecto compulsório do ensino profissionalizante de 1º. e 2º. graus da LDBEN, no seu aspecto tecnicista³¹, visava não apenas a terminalidade desses níveis de ensino, mas também objetivava diminuir as pressões, sem sucesso, para o ensino superior, num evidente processo de exclusão e discriminação, porém sob um discurso oficial enganador: integração nacional, desenvolvimento e democratização de acesso à educação. Essas reformas

²⁹ O processo de “adestramento” do trabalhador, chamado de reciclagem, atualização ou qualquer outro eufemismo, se enquadra na lógica da contínua preparação exigida pela ordem do capital e nada mais é do que uma permanente adequação das forças produtivas às determinações do mercado. Educação, nessa perspectiva, é tão somente o saber-fazer exigido do trabalhador (AMARAL, 2005). No próximo Capítulo, retomaremos esse conceito para a análise dos discursos sobre a educação no meio universitário.

³⁰ Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71 (LDBEN). De acordo com Noronha (*op. cit.*), a LDBEN acabou por expressar estratégias em prol de uma ideologia do desenvolvimento com grande destaque para a privatização de educação e uma profissionalização compulsória, um projeto, em poucas palavras, utilitarista e discriminador, bem à moda do imperialismo norte-americano. Tratava-se de uma educação tecnicista e utilitária, voltada para o mercado de trabalho.

³¹ Em contraposição, à época, década de 1970, à tendência de formação do trabalhador em nível mundial da ordem capitalista, já observada por Künzer (1989, p. 21-28, *apud* Noronha, 1994, p. 256-257): “[...] o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo, que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência dos seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais [...]”.

intentavam, ainda, consolidar a política e a ideologia³² do governo militar.

No final do ano de 1982, a ditadura, que se instalara no Brasil desde a década de 1960, aumentou ainda mais o fosso da dependência do país às forças econômicas internacionais: buscou ajuda financeira do FMI em condições de estrita subserviência. Com a crise do petróleo, iniciada na década anterior (em 1973), o “milagre” dava claros sinais de desacerto dentro de um processo de crise do capitalismo mundial. Em razão desse endividamento, o país se viu às voltas de uma ciranda financeira devotada à especulação de capitais. Essa política de favorecimento do capital privado, adotada pelo regime militar, aprofundou ainda mais as desigualdades sociais e o descontentamento com a ordem social estabelecida. Ao fim da década de 1980, o dito “milagre” afundou o país em dívidas e, com ele, a maioria do povo brasileiro através do “arrocho” salarial, inflação alta e elevadas taxas de desemprego; representou, numa palavra, uma década “perdida”.

Se fosse possível resumir, em poucas palavras, o que representou a política social, econômica e educacional dos governos militares, a partir de 1964, diríamos que as medidas implementadas pela desastrosa experiência ditatorial em nosso país – proibição de greves, suspensão dos direitos políticos, cassação de mandatos, arrocho salarial, tortura, perseguição a presos políticos, terror de Estado, dentre tantas outras medidas lesivas à sociedade –, serviram para atender, num processo de explícita submissão, aos claros interesses da ordem nacional e internacional estabelecidas pelo capital. O “milagre” brasileiro revelou, nesse período, uma outra face: aquela da mortalidade infantil, da miséria, do analfabetismo e da descrença em dias melhores.

Nesse período econômico, político e social de grandes mudanças no cenário nacional – compreendido pelo Estado Novo, Anos JK e Golpe Militar –, pudemos enxergar em que termos, em que condições de produção, foram construídas as memórias do que pode ser dito sobre a educação em nossa país: os governos de Getúlio estabeleceram, explicitamente, regime de cooperação entre a indústria e o Estado, definindo uma orientação político-educacional capitalista voltada para a preparação de mão de obra para o mercado; o governo de JK voltou sua política educacional para se adequar às necessidade do desenvolvimento econômico; os governos do Golpe Militar adotaram uma visão tecnicista dentro da teoria do capital humano, onde educação e produção andam de “mãos dadas”, onde o aprimoramento

³² Conforme Fazenda (*idem*), em nome da ordem econômica, todos os demais aparelhos do Estado tiveram suas funções reduzidas a plano secundário: os que contestavam, foram desativados; os que representavam interesses opostos, foram vigiados; os que exerciam a função de formação das consciências, foram transformados para atuarem no campo da produção econômica.

técnico prevalece, valorizando a eficiência e a produtividade para dar atendimento às necessidades da sociedade mercantil. Essa memória, que foi artificialmente construída ao longo daquelas, é igualmente recuperada nos discursos inscritos nas sequências discursivas³³ que constituem o objeto deste trabalho investigativo. Hoje, por meio da AD, é possível resgatar essa memória, construída antes; trata-se de um “pré-construído”, porque construído em outro lugar, em outro momento histórico-social-ideológico.

2.2 Condições de Produção Imediatas do Discurso sobre Educação no Brasil

2.2.1 Anos do Neoliberalismo: Mercantilização, Competência para a Produção

Assim como foi necessário abordar as condições mediatas de produção do discurso sobre a educação no Brasil, também é necessário, em nosso entendimento – tendo em vista que estamos fazendo uso de uma teoria materialista do discurso, nos moldes definidos por Michel Pêcheux –, analisar e discutir as condições imediatas de produção desse discurso, como já dissemos, com o fim de apreender o sentido do discurso sobre a educação no meio universitário superior, objeto de nossas reflexões, e inflexões, da pesquisa que empreendemos. Para tanto, discutiremos, a seguir, como a educação foi tratada no neoliberalismo em nosso país, contexto em que, a nosso ver, podemos igualmente compreender o sentido contido nos supramencionados discursos; discursos esses que, num processo de reprodução da ideologia dominante – dirigida por determinações dos organismos internacionais, como a seguir veremos, sob os interesses da ordem do capital no Brasil e no mundo –, mantêm a lógica hegemônica atual.

Diante do desastre produzido pelas políticas do governo militar, intensificaram-se as lutas pelo retorno à normalidade democrática, que culminou com o acordo político que elegeu, ainda de forma indireta, Tancredo Neves e José Sarney. Antes disso, lembramos, as novas eleições para o Congresso Nacional possibilitaram a Constituição Federal de 1988. A nova Carta trouxe avanços em termos de liberdades individuais e outras garantias da ordem liberal fundadas na ótica burguesa.

³³ O conceito de Sequência Discursiva foi analisado no Capítulo precedente que tratou dos fundamentos teóricos.

A partir da Constituição de 1988, reacendem-se os debates sobre uma nova lei para a educação nacional: comissões de discussão são criadas e, no início da década de 1990, um fórum nacional em defesa da escola pública debate questões relevantes em termos de gratuidade, laicidade, democratização em todos os níveis, qualidade e financiamento (NORONHA, *op. cit.*).

No lado das questões econômicas, no governo José Sarney, o discurso sofre nova mudança. Agora, defende-se a reestruturação da economia e o socorro aos despossuídos através de políticas compensatórias³⁴ e, entre estas, também a educação. Na contramão desse discurso, contudo, o Estado brasileiro continua sua política de repasse de verbas públicas para a iniciativa privada, inclusive para a escola particular, que já se fazia presente em todos os níveis de ensino. Diante da ausência de resultados efetivos em prol da educação, o discurso do governo se mostra efetivamente: é estéril.

Realizada a esperada transição democrática³⁵, depois da disputada eleição presidencial no final da década de 1980, Fernando Collor de Melo assume. No seu governo, o projeto Brasil Novo se mostrou igualmente inoperante. A multiplicação de planos e programas terminou por enfraquecer as ações em andamento e desperdiçar recursos já escassos, a exemplo do programa de alfabetização (PNAC) e dos famosos Ciacs³⁶ que, por falta de recursos, se mantiveram apenas nas intenções declaradas. O PNAC, de acordo com Noronha (*idem*, p. 288), “[...] pode ser incluído assim dentro do conjunto de estratégias de *marketing* utilizadas por Collor para dar legitimidade à sua gestão”. Pouco tempo depois, a crise de legitimidade se instalou em razão das denúncias de corrupção dentro do governo. O Brasil Novo afundou, Collor renuncia à Presidência e Itamar Franco assume, tudo dentro de uma conjuntura de grandes dificuldades econômicas internas e fortes pressões externas. Nesse contexto, as discussões sobre o novo projeto para a educação nacional sofre um retrocesso diante da crise política que se instalou no país nesse período.

Como dissemos, nessa turbulenta fase da história nacional, Itamar assume. Seu ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, com base no Plano Real, se torna o novo Presidente. FHC consegue se reeleger e permanece no governo por oito anos sucessivos. A

³⁴ Essas políticas compensatórias nada mais eram do que políticas assistencialistas e visavam socorrer as populações despossuídas, sem, efetivamente, promover soluções capazes de enfrentar o problema e encontrar soluções possíveis (NORONHA, *op. cit.*).

³⁵ Dadas as características e peculiaridades, a democracia em nosso país, segundo Chauí (2003), ainda está para ser inventada.

³⁶ Os Ciacs, amparados numa grande divulgação midiática, pretendiam ser escola de tempo integral pública. Copiavam uma tentativa de experiência similar no Estado do Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola.

partir da efetiva implementação do neoliberalismo em nosso país, levado às últimas consequências nesse período, a educação no Brasil toma rumos cada vez mais privatizantes, sempre em obediência às determinações do capital nacional e principalmente internacional. O país fica à mercê dos organismos internacionais que ditam normas em todas as esferas da vida pública, mormente na educação. A era dos dois Fernandos, Collor/FHC, abriu definitiva e inescrupulosamente as portas para o empresariamento da educação em todo o território nacional, em perfeita sintonia com a ordem capitalista mundial.

No nosso entender, este não é o espaço para discutir, à exaustão, o tema anunciado – o empresariamento da educação, ocorrido principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, cabe destacar, ainda que de forma sucinta, as práticas adotadas durante a gestão de seu governo relativamente à educação. Nesse período, de acordo com Leher (2002), os empresários do ensino teceram uma teia de relações com o Estado, por intermédios de aliados em vários setores do governo, que se estendeu desde a área econômica até o MEC, passando, inclusive, pelo Conselho Nacional de Educação.

Ainda segundo Leher (*op. cit.*), essas interconexões de empresários e governo trouxeram inúmeras vantagens: isenções tributárias, empréstimos a juros subsidiados, renúncia de recolhimento previdenciário, além de repasses diretos de verbas públicas por meio do Crédito Educativo e do FIES. Nessas fronteiras entre o público e o privado, o Conselho Nacional de Educação (CNE), composto majoritariamente por lobistas e “testas de ferro” dos grandes empresários da educação, desempenhou papel no sentido de dificultar a permanência de faculdades isoladas ou integradas com o objetivo de beneficiar os grandes grupos da educação privada em nível nacional.

No governo Fernando Henrique, os grandes grupos de pressão, representados por federações e associações dos estabelecimentos de ensino privado, exerceram poderosa influência não apenas no âmbito do CNE, mas também no próprio MEC. As estratégias de ação desses grupos empresariais se estendem desde a pré-escola até o nível superior, dentro de uma ordem privatista global, em explícita aliança com organizações do ramo da educação no mundo. Esses empresários, unidos em torno do lucro, conseguiram estabelecer, em todo o território nacional, o ensino superior desvinculado da pesquisa³⁷, em estreita observância às “orientações” emanadas de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial. Na área de ciência e tecnologia, em particular, o governo de FHC possibilitou transformar as universidades em organizações empresariais, prestadoras de serviços (LEHER, *op. cit.*).

³⁷ Universidade: indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Dentro da política neoliberal para a educação superior, exaustivamente explorada no governo Fernando Henrique, a despeito das resistências dos sindicatos e associações vinculadas à educação, Neves (2002) nos lembra que, após a crise do capitalismo nos anos de 1970³⁸, os detentores dos meios de produção reordenaram suas estratégias de ação, redefinindo a estruturação produtiva, que passou a ser caracterizada pelo emprego de formas mais racionalizadas da organização do trabalho, estabelecendo um vínculo estreito entre ciência e trabalho, tendo a acumulação flexível³⁹ como paradigma. Essas mudanças, exigidas pelo novo paradigma, estão presentes inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quando estabeleceu apenas dois níveis de educação escolar: a básica e a de nível superior. Essa política tenciona aumentar a produtividade e gerar mais lucro; nesse aspecto, a educação tem por objetivo precípuo desenvolver competências para as tarefas da produção; assim, a educação superior passa a ter como prioridade a tarefa de adaptar a força de trabalho às novas tecnologias.

O fenômeno de dominação ideológica do neoliberalismo não é uma exclusividade brasileira. Ao contrário, a opção neoliberal – fundada na abertura comercial, privatização de bens e serviços produzidos pelo Estado e desregulamentação financeira e das relações trabalhistas – para enfrentar a crise estrutural do capitalismo, adotada pela classe burguesa internacional, passou a ser implementada em muitos países do mundo. No Brasil, a política econômica e social, ditada por organismos internacionais, garante a exploração da classe trabalhadora e altos índices de lucratividade, aumentando ainda mais o grau de dependência nacional aos imperativos dos países do capitalismo central.

No que concerne à educação, é possível afirmar, em face dessa orientação política, econômica e social, que

[...] a política educacional neoliberal realiza, de forma sistemática, a subordinação da escola, em todos os níveis, às demandas técnicas e ético-políticas da burguesia brasileira. As novas tendências educacionais adotadas pelo Brasil respondem aos imperativos do capital internacional para a América Latina e vêm sendo financiadas, como aliás todo o projeto de desenvolvimento, com recursos do Banco Mundial e FMI (NEVES, *op. cit.*, p. 26).

³⁸ Quando o capitalismo sofreu, pela primeira vez, um tipo de situação que não se previa: baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação – a chamada estagflação (CHAUÍ, 2003).

³⁹ Até meados dos anos 1970, a sociedade capitalista era orientada por dois grandes princípios: o de Keynes – intervenção do Estado na economia, e o de Ford – Administração “científica” (organização industrial baseada no planejamento). A acumulação flexível se baseou nos princípios adotados na fábrica da Toyota no Japão que possibilitavam produzir na razão direta da demanda; a acumulação flexível ficou conhecida como toyotismo em contraposição ao fordismo (CHAUÍ, *op. cit.*).

A privatização do ensino superior, nesse contexto, segue os caminhos dessa política que torna privado aquilo que é público com o objetivo de aumentar a produtividade e a lucratividade das empresas, numa tentativa de superar a crise do capitalismo mundial. Nesse processo, os governos neoliberais de Collor/Itamar/FHC adotaram estratégias ideológicas⁴⁰ que ressignificam o conceito de público, fazendo com que a educação pública se tornasse educação pública não estatal, estimulando, dessa forma, o empresariamento do ensino. Em consonância com essa lógica, tenta-se justificar a transformação das universidades públicas em organizações capazes de receber dinheiro privado para a consecução de seus objetivos.

Fundado no processo de acumulação flexível, o neoliberalismo restaurou, em múltiplos discursos⁴¹, amparados em ampla divulgação midiática, a ideologia da educação escolar como remédio para todos os males, silenciando o indubitável fato de que os graves problemas econômicos e sociais em nosso país podem ser encontrados e compreendidos justamente no modelo econômico adotado – explorador, excludente. Atrelada a essas ideias, difunde-se também a ideologia da empregabilidade, traduzida na lógica de que quanto mais capacitado for o trabalhador, maiores serão as suas chances de se empregar ou de se manter no emprego.

Neves acrescenta que as estratégias adotadas pelos empresários da educação não diferem, em seu conjunto, daquelas adotadas por empresários de outros setores. A burguesia de serviços atua principalmente na educação escolar superior e se fundamenta na teoria do “capital humano” e das “competências”:

[...] A nova burguesia de serviços educacionais executa, sem grandes impasses, a política neoliberal de educação, ancorada em duas potentes ferramentas teóricas: “a teoria do capital humano”, que define a relação entre educação e sociedade na perspectiva empresarial, e a “teoria das competências”, que delimita os pressupostos psicopedagógicos da submissão da escola aos interesses imediatos do capital, [...] (NEVES, *idem*, p. 37).

Em estreita vinculação com esse ideário, o Estado brasileiro, através de inúmeras medidas legais, principalmente aquelas que promoveram a desregulamentação da economia, das relações de trabalho e de setores da educação, tem contribuído, com ações efetivas, para garantir a essa fração da burguesia de serviços a reprodução ampliada do capital, atribuindo-lhe parte da execução das políticas sociais concernentes à previdência, saúde e educação.

⁴⁰ Como, por exemplo, a série de discursos do ex-ministro Paulo Renato, no governo FHC, em defesa da privatização e outras ideias neoliberais. Para maiores detalhes acerca desses discursos, ver FLORÊNCIO, Tatiana Magalhães. *A expansão do Ensino Superior Privado em Alagoas: Um Panorama Pós-LDB*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFAL, 2007.

⁴¹ Ver nota anterior.

No processo de empresariamento da educação – percurso implementado de forma agressiva a partir dos anos de 1990 –, particularmente em relação ao nível superior, não poderíamos deixar de abordar, também de forma sintética, a poderosa influência dos organismos internacionais (OI)⁴² na definição da política educacional na América Latina, especialmente na do Brasil.

Cabe destacar que essas organizações – CEPAL, UNESCO, FMI, BM, OMC – estão vinculadas às questões econômico-financeiras através de concessões de empréstimos condicionados ao cumprimento de determinadas metas. Assim, o país tomador do empréstimo se compromete a adotar medidas em suas políticas macroeconômicas e até mesmo em setores bem específicos. Os vínculos do Brasil com esses organismos não se realizaram somente na atualidade. Vale destacar o famoso acordo MEC/USAID, já referido, na década de 1960.

Conforme Lima (2002), a CEPAL, em documento de 1982, enfatizou a necessidade de formar e qualificar recursos humanos para dar atendimento às mudanças impostas pela realidade internacional dos setores produtivos, na nova forma de acumulação capitalista. A “qualidade” defendida para esse tipo de educação se prende à ideia de se adequar às diretrizes do mercado de trabalho, possibilitando o aumento da produtividade para a América Latina e Caribe diante do cenário mundial.

Em conformidade com essa perspectiva – educação como formação para o setor da produção –, o Banco Mundial apresentou, em 1994, ainda segundo a autora citada (*idem*), as “orientações” para o ensino superior. Em razão disso, a política educacional brasileira, para esse nível de ensino, deveria ser revista a fim de possibilitar a diversificação das instituições, para dar atendimento à demanda cada vez maior por educação depois do secundário e permitir a adequação do ensino às necessidades do capitalismo, relativamente ao mercado de trabalho. A estratégia para tal intento pressuporia fundos privados para o ensino superior, a utilização de recursos fiscais dentro das instituições e a desregulamentação do setor, tudo isso entendido como “democratização” desse grau de ensino.

Na nova ordem que se estabeleceu no mundo, tida como única opção para os caminhos da humanidade, a educação é vista apenas como serviço. Destaca-se, em particular, aquela concepção que define a educação como meio de preparação da força de trabalho para os ditames do mercado, dentro de um processo de dominação ideológica que coloca a visão de

⁴² Estamos tratando da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo Monetário Internacional (FMI), Grupo Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) (LIMA, 2002).

mundo empresarial como a única possível, silenciando que a origem das desigualdades humanas não reside no maior ou melhor preparo em educação, reside, sim, na própria estrutura da forma de sociabilidade hegemônica, traduzida pela ordem do capital.

Os organismos internacionais, ao definirem suas estratégias para os Estados nacionais, pretendem articular a capacidade comercial com a capacidade humana, transformando a educação num serviço como qualquer outro. É nessa linha de ação que a OMC, em documento de 1995 (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, cf. LIMA, *op. cit.*), defende a ampliação do ensino superior. Essa política de mercantilização se insere num movimento ainda maior do capital em busca de novos mercados de exploração, através de acordos comerciais do NAFTA⁴³ e da ALCA⁴⁴.

Sobre as diretrizes e estratégias desses organismos e as políticas educacionais dos países periféricos, Lima assevera que:

O projeto político regido por esses organismos internacionais através de acordos comerciais é caracterizado, dessa forma, pelo aprofundamento do processo de privatização de setores estratégicos dos países periféricos, desnacionalizando a educação, a ciência e a tecnologia e as telecomunicações. Esta desnacionalização se expressa na pressão que esses organismos realizam no sentido de garantir a abertura para que empresas estrangeiras controlem empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa dos países da periferia do capitalismo (LIMA, *op. cit.*, p. 60).

Esse processo de mercantilização da educação, adotado sob a orientação e pressão dos OI, ainda segundo a referida autora, pretende globalizar os sistemas educacionais através da venda de modelos pedagógicos, comercialização de programas de ensino e livros didáticos, especialmente aqueles que legitimem e reproduzam a lógica hegemônica. Além disso, são implementados mecanismos para a expansão das universidades corporativas, empresariais, com vistas à formação e qualificação dos trabalhadores em seu próprio ambiente de trabalho, para atender aos interesses imediatos dessas empresas. Vendas de pacotes tecnológicos e implantação de universidades virtuais, parceiras de universidades norte-americanas e europeias, também traduzem as estratégias desses organismos.

Em razão de tudo o que dissemos, apresentaremos, a seguir, um quadro-resumo da memória discursiva que foi possível encontrar quando analisamos as condições de produção do discurso sobre a educação em nosso país, tanto as mediatas, inscritas nos períodos

⁴³ Acordo de Livre Comércio da América do Norte, envolvendo os EUA, México e Canadá.

⁴⁴ Área de Livre Comércio das Américas, tem como objetivo a formação de uma área de livre comércio continental, dando prioridade à política externa dos Estados Unidos.

Colônia-Império-República, quanto aquelas que identificamos como imediatas – redemocratização e neoliberalismo (década de 1990):

Quadro-resumo da memória sobre a educação no Brasil em diferentes fases

Fase	Memória
1. Colônia-Império	Processo de desvalorização da educação básica e incentivo à educação superior – formação da elite dirigente
2. Ciclo do Café – República	Mobilidade social nas estruturas aristocráticas brasileiras – meio de ascensão social
3. Industrialização	Preparação da mão de obra para o mercado – parceria entre o Estado e a indústria
4. Redemocratização - Neoliberalismo	Mercantilização Competividade Empregabilidade

a) O Empresariamento da Educação no Brasil e o Conselho Nacional de Educação

Na trilha do empresariamento da educação no Brasil, além das pressões externas, decorrentes das ações diretas e indiretas dos prefallados organismos internacionais, temos de destacar, no âmbito interno, a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente durante a gestão do governo de Fernando Henrique, no que concerne a sua atuação na implementação de políticas de ampliação e diversificação das instituições de ensino superior (IES) privadas.

Antes, a nosso ver, cabe tecer alguns comentários acerca da origem do Conselho. O CNE foi criado em 1995, na gestão de FHC, paralelamente às discussões sobre a LDB. De acordo com Ferreira da Silva (2002), o governo de Fernando Henrique precisava de amplos poderes para realizar reformas em todos os níveis de ensino, em plena conformidade com a política neoliberal que adotara em tantos outros setores da economia nacional. O formato existente, para um Conselho nacional, na LDB de 1961, não permitia a flexibilidade que o governo desejava. Assim, o CNE foi instituído para que o Poder Executivo pudesse ampliar o seu poder de decisão, especialmente em relação àquelas questões atinentes aos interesses da política neoliberal. Dessa forma, o Conselho terminou por se tornar um órgão de

assessoramento do MEC, adequando-se, pois, à concepção proposta pelo então ministro Paulo Renato. Nessa lógica, sua composição (dividida em duas Câmaras – ensino básico e superior) ficou definida em função dos interesses governamentais, deixando de ser um aparelho do Estado⁴⁵ para se tornar um aparelho do governo.

Ainda segundo a autora (*idem*), a composição da Câmara da Educação Superior do CNE, no início de 1998, foi caracterizada pela redução do número de membros comprometidos com o projeto de ensino superior público e pela ampliação do número daqueles defensores da privatização desse nível de ensino. Além de seu caráter de órgão de assessoramento, após modificações legais levadas a termo pelo Executivo, o CNE deixou de ter a atribuição de analisar o credenciamento, recredenciamento ou o descredenciamento das instituições de ensino superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino. Em 1997 e em 2001, dois conselheiros deixaram o CNE sob o argumento de falta de transparência nos processos das IES privadas, numa clara demonstração das contradições, ambiguidades e fragilidades do Conselho.

b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes de Organismos Internacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada, sob grandes pressões da classe empresarial do setor de educação, no período de implementação das políticas neoliberais em nosso país. Com as pressões exercidas, esses grupos empresariais fizeram constar, no texto legal, as oportunidades desejadas de atuação, de modo que, subsequentemente, a expansão não teve mais freios.

É claro que a aprovação do texto da LDB não se deu de forma pacífica e servil. A sociedade civil organizada, através de sindicatos, federações e confederações, se articulou no sentido de influir no processo de construção da nova lei da educação. Embora afirmemos que a classe empresarial tenha obtido resultados efetivos na defesa de seus interesses – a privatização da educação –, aquela sociedade civil (organizada em defesa de uma educação pública e de qualidade), através de múltiplos meios, também exerceu pressão no sentido de que a educação em nosso país também estivesse voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

⁴⁵ Sobre o papel dos aparelhos de Estado, ver ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: GRAAL, 1987.

Além desse fenômeno – a expansão das instituições de nível superior em todo o território nacional –, a LDB incorporou as diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais quando, formalmente, destacou a necessidade de formar e qualificar recursos humanos para dar atendimento às mudanças impostas pelas realidades nacionais e internacionais dos setores produtivos. No campo das reformas da educação, trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴⁶ (LDBN), na década de 1990, fica explícita essa relação com o mundo do trabalho: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDBN, 1996, art. 1º, § 2º, grifamos, SD 8).

Esse discurso oficial bem traduz a ideia de conformação da educação, em nível nacional, à formação social capitalista. Na LDB, temos o discurso oficial, governamental, promovendo, de forma explícita, essa vinculação da educação ao “mundo do trabalho”.

Lembremos que a produção dos sentidos se inscreve no espaço das formações discursivas vinculadas a determinadas formações ideológicas. O discurso transcrito, da Lei da Educação, se filia à formação discursiva de mercado, tendo em vista que exige que a educação se volte para as necessidades desse mercado; por se tratar de discurso oficial, podemos afirmar que esse discurso assumiu, formal e legalmente, as diretrizes do capitalismo mundial, mediado pelos organismos internacionais (OI), como assinalamos ao tratar da influência desses órgãos na definição das diretrizes da educação no Brasil.

Aqui, em nossa leitura, a “mão invisível” do mercado se faz presente. Esse discurso oficial se molda àquilo que o mercado exige: “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Como dissemos, a LDB é do ano de 1996, portanto ela foi aprovada dentro da década de implementação e desenvolvimento do neoliberalismo em nosso país. A despeito dos novos “ares” trazidos pela reforma constitucional de 1998, relativamente à educação, as forças daqueles que detêm os meios de produção conseguiram inserir, no texto oficial, essa vinculação explícita entre educação e mercado; isso fez com que as escolas particulares, em especial as de nível superior, se utilizassem desse texto para disseminar o ideário, transformado em memória discursiva, de uma educação voltada só para o emprego, moldada para o mercado.

⁴⁶ BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em 05 de janeiro de 2008.

2.2.1.1 Educação Superior em Alagoas: Jogo de Conveniências e Interesses Oligárquicos

Ao tratar das condições de produção imediatas do discurso sobre a educação em nosso país, nos anos do neoliberalismo, e das implicações do modelo econômico sobre a educação no Brasil, entendemos necessário conhecer e analisar, particularmente, o processo de construção do ensino superior no Estado de Alagoas tendo em vista que, como veremos a seguir, tal processo também se adequou aos interesses políticos e econômicos de grupos vinculados à ordem do capital.

Lembremos, por oportuno, que as condições de produção do discurso precisam ser encontradas nas determinações histórico-ideológicas de ordem social, política e econômica; isso exige compreender as múltiplas forças que atuam na realidade e provocam mudanças nas relações sociais. A investigação das condições de produção imediatas dos discursos, de acordo com os pressupostos teóricos da AD, permite localizar o ambiente material (físico e linguístico) assim como a conjuntura histórico-ideológica na qual os discursos, sobre a educação no meio universitário, são produzidos.

Posto isso, passemos à discussão sobre as instituições de ensino superior em Alagoas, destacando que, além da UFAL, o Estado, até o ano de 1990, não contava com mais do que um insignificante número de instituições de ensino superior particulares. O crescimento dessas IES no Estado alagoano guarda certas peculiaridades que foram recentemente investigadas por Magalhães Florêncio (2007), numa dissertação de Mestrado. Os resultados dessa investigação serão apresentados logo após um conciso panorama da história dessas instituições nestas terras.

A instituição do ensino superior em Alagoas pode ser dividida, a nosso ver, em dois momentos: aquele que se inicia com a fundação formal da primeira escola de ensino superior neste Estado, em 1916, passando pela criação da Universidade Federal, até o fim da década de 1980, e aquele que se caracterizou pela “explosão” de faculdades particulares na última década do século passado e na primeira década deste século, coincidindo com a implementação do neoliberalismo no Brasil. Apesar dessas diferenças, diríamos cronológicas, contudo, cabe destacar algo em comum: em ambos os períodos, a criação dessas faculdades sempre esteve a serviço das classes capitalistas e oligárquicas que dominam política e economicamente os destinos deste Estado.

De acordo com Verçosa (1997), a primeira experiência, de caráter formal, em ensino superior alagoano, laica, dedicada a conhecimentos técnico-científicos, se deu a partir da Academia de Ciências Comerciais de Alagoas, em 1916, vinculada a uma sociedade de empregados do comércio de Maceió. Antes, contudo, desde 1902, funcionava um Seminário Diocesano, com características de ensino superior, voltado para a preparação da vida religiosa e vinculado à Igreja Católica. Em 1924, surge a Escola de Agronomia que, no entanto, não prosperou e logo encerrou suas atividades.

No início da década subsequente, precisamente em 1931, foi criada a Faculdade Livre de Direito de Alagoas, logo reconhecida como de utilidade pública pelo então Interventor do Estado; mesmo tratando-se de uma iniciativa privada, o poder público a reconheceu como de utilidade pública e cedeu-lhe imóvel e recursos para a construção de sede própria, em 1933; anos depois, foi estadualizada; passou a se chamar Faculdade de Direito de Alagoas. Ainda em 1932, iniciativas particulares semelhantes darão vida às faculdades de Odontologia e Farmácia e de Agronomia e Comércio de Alagoas, porém, seguindo o mesmo caminho daquela criada em 1924, deixam oficialmente de existir apenas dois anos após a sua criação, em 1934. Uma nova faculdade de Farmácia e Odontologia é criada em 1935, igualmente de caráter privado.

Em Viçosa, ainda em 1935, foi instalada a Escola de Agronomia de Alagoas, que também não resistiu e fechou as portas. Em 1937, a faculdade de Farmácia e Odontologia, do mesmo modo que a de Direito, foi estadualizada. Até o fim da década de 1930, somente as faculdades de Farmácia e Odontologia e a de Direito eram reconhecidas, pelo governo estadual, como escolas de ensino superior. Para atender aos interesses corporativos de ambas as faculdades, no fim do ano de 1937 elas foram desestadualizadas, voltando à iniciativa privada, mas mantendo os privilégios do poder público, numa indubitosa demonstração da influência política que os seus dirigentes possuíam nas esferas do governo estadual. Cinco meses após, a faculdade de Farmácia e Odontologia sofreu novo processo de estadualização, num jogo de conveniências e prestígio político para atender interesses particulares; no início da década de 1940, no entanto, a faculdade fechou as portas em razão de erros insanáveis desde a sua origem. No fim dessa mesma década (1940), a Faculdade de Direito, com o curso reconhecido em 1942, e o Seminário Diocesano seriam as únicas escolas de ensino superior em Alagoas (VERÇOSA, 1997).

Nos primórdios da década de 1950, um grupo de médicos fundaria a Faculdade de Medicina no Estado; a autorização foi concedida nove meses após a sua fundação, demonstrando, mais uma vez, a influência que esse grupo exercia nas hostes governamentais; a faculdade foi inicialmente mantida com os recursos de seus fundadores, mas, como já se poderia esperar, não demoraram as subvenções públicas, tanto do governo estadual quanto do municipal; o reconhecimento federal aconteceu antes mesmo da formação da primeira turma, em 1953, tornando inequívocos os favorecimentos políticos para atender a interesses privados. Ainda na mesma década, em 1952, surge a iniciativa de uma Faculdade de Filosofia, também privada, voltada, principalmente, à formação de professores para o então ensino médio; as subvenções públicas não tardaram e a faculdade iniciou suas atividades em 1952; curiosamente, seus professores também eram alunos.

Depois de mais esse empreendimento, funda-se a Faculdade de Ciências Econômicas, vinculada ao Sindicato dos Empregados do Comércio no Estado; nesse caso específico, as subvenções públicas ou eram mínimas ou, embora prometidas, nunca foram repassadas. Na metade da mesma década é a vez da Escola de Engenharia que, com o apoio do poder público, inicia suas atividades com a nomeação de todos os seus fundadores como catedráticos. Em fins de 1955, por mais uma iniciativa da Igreja Católica, seria criada uma Escola de Serviço Social, mantida, inicialmente, às expensas da Arquidiocese de Maceió; logo depois, o poder público se fez presente através de subvenções do MEC. Ainda na década de 1950, o ciclo de novas faculdades seria fechado com a criação, num jogo de disputa de interesses oligárquicos, de duas escolas de odontologia – Faculdade de Odontologia de Alagoas e Faculdade de Odontologia de Maceió (VERÇOSA, 1997).

Ainda de acordo com o referido autor (*op. cit.*), organizadas e consolidadas as faculdades até então criadas, no fim da década de 1950, restava às oligarquias do Estado buscar, junto ao poder público federal, a criação de uma Universidade. Contando com o apoio das autoridades dos três poderes, os diretores dessas faculdades, através de seu representante, engendraram arranjos políticos que, em tempo recorde (menos de quatro meses), obtiveram a criação da Universidade para o Estado de Alagoas, em 1961, com a consequente institucionalização, transferência de patrimônio, aprovação do estatuto, nomeação e posse, sem concurso, de todos os professores vindos das escolas particulares, constituição do Conselho Universitário e a organização de uma lista tríplice, meramente formal, para a escolha do primeiro reitor que, como não poderia deixar de ser, era o representante das faculdades privadas, no início do processo.

Nos dez anos que se seguiram, a Universidade alagoana esteve voltada para a construção de suas instalações físicas, em detrimento de seu importante papel social no Estado de Alagoas; ao longo da década, não houve qualquer investimento no aprimoramento do pessoal docente e em pesquisa; mesmo sendo uma instituição pública, nunca realizou, nesse período, concurso para admissão de professores; seu quadro docente era composto por indicações políticas e de parentesco; até 1971, à exceção de um curso de Contabilidade e um Doutorado em Direito, que não vingou, nenhum outro curso foi criado; a administração que se seguiu, vinculada à ditadura militar, pouco ou quase nada fez para alterar de modo significativo a situação de ser a menor Universidade do país, com o menor orçamento e com reduzidíssimo número de professores.

É nesse quadro que se construiu a Universidade Federal de Alagoas, num jogo de vinculações políticas, oligárquicas e, sobretudo, de interesses particulares. Ao lado da construção de um novo mundo acadêmico, que poderia representar um avanço importante em direção à solução ou, pelo menos, à discussão dos grandes problemas da realidade estadual, mantiveram-se os velhos padrões de favorecimentos de grupos constituídos por essas oligarquias, ajudando a preservar as condições econômicas que mantêm as gritantes desigualdades sociais no seio da sociedade alagoana.

Abordando o ensino superior em Alagoas na atualidade e os mecanismos de expansão do setor privado nesse nível de ensino, Magalhães Florêncio (2007) assinala que tratar dessa temática remete à questão da dupla separação das esferas do trabalho: a intelectual e a braçal, visto que, no simbólico da sociedade, este nível de ensino sempre esteve atrelado à possibilidade de ascensão social, o que remete à memória discursiva – educação como meio de mobilidade social – em mais de um período econômico e político da sociedade brasileira. Porém, em virtude das transformações das relações de produção e da necessidade de expansão do capital, esse grau de educação foi estimulado sob o discurso da empregabilidade, entendida como a possibilidade de conseguir ou manter o emprego.

O quadro de instituições de ensino superior em Alagoas só mudou de modo significativo a partir de 1998. O número de IES públicas se manteve relativamente estável até o ano de 2006; contudo, em relação às instituições privadas, o crescimento foi expressivo, colocando o Estado alagoano acima da média de expansão do Nordeste e do país, crescimento este provavelmente estimulado pelo pequeno número de instituições existentes até então, pela manutenção do número de IES públicas, mas, principalmente, pela consolidação da ideologia da formação como suposta garantia do emprego ou o seu acesso (MAGALHÃES

FLORÊNCIO, *op. cit.*).

Dentro dessas diretrizes ideológicas, apoiadas inclusive, como veremos em seguida, até nos discursos de organismos internacionais, a burguesia de serviços em nosso país, tomando a educação como mercadoria, deu início ao acentuado processo de expansão de escolas desse nível de ensino nas terras alagoanas. Essa expansão, contudo, não pode ser compreendida como democratização desse grau de formação; antes, deve ser entendida como mercantilização, já que se encontra distante da realidade econômica e social de Alagoas – um Estado pobre, dominado por oligarquias que se revezam no poder e que mantêm as históricas condições de desigualdades; é um Estado voltado principalmente para a área de serviços e para o comércio, área esta concentrada principalmente em Maceió.

De acordo com a referida autora (*idem*), a despeito de Alagoas ter uma base produtiva e industrial fundada na agroindústria canavieira, que não requer um “exército” de trabalhadores preparados no nível superior, os grupos econômicos dominantes desse ramo de atividade diversificam a produção e canalizam o capital para outros setores de investimento, inclusive na área de educação, dentro da mais estrita lógica capitalista. A oferta de cursos nessas instituições privadas tenta se alinhar às exigências do mercado, porém, dada a realidade econômica do Estado, esses profissionais encontram dificuldades em conseguir postos de trabalhos relacionados às suas áreas de formação. O resultado é concreto: o mercado de serviços e o comércio, concentrado na capital, mesmo sem necessidade de trabalhadores desse nível, termina por absorver esses profissionais, em suas limitadas oportunidades.

O crescimento acentuado das IES privadas no Nordeste e em particular neste Estado se deve à demanda reprimida de egressos do ensino básico, à necessidade de um novo tipo de profissional determinado pelas mudanças das relações de produção, mas se deve também à imperiosa necessidade de expansão do capital em busca de novos nichos de lucro fácil e abundante. Essa expansão também é devida à saturação desse mercado no restante do país, à possibilidade de absorção por algumas áreas comerciais no mercado local, à concorrência das vagas em postos de trabalho efetivamente existentes, e ao grande número de candidatos à UFAL que não conseguem vaga e que representam, em tese, para as faculdades privadas, uma clientela possível. Arelada a tais fatores, acrescente-se ainda a ideologia da formação, caracterizada pela indiscutível “necessidade”, construída em múltiplos discursos midiáticos, de buscar formação superior como garantia da empregabilidade. Para tanto, aposta-se no individualismo – característica primeira do liberalismo –, na ideia de que essa formação trará retorno individual (MAGALHÃES FLORÊNCIO, *idem*).

Afirmar garantias de empregabilidade no mercado capitalista é, para dizer o mínimo, um contrasenso. Essa relação é estabelecida pela ideologia da formação, que tenta articular a educação como um benefício individual que impulsiona um ganho social. Nesse sentido, a educação é tomada como capaz de possibilitar a passagem do sujeito de uma posição social para uma outra mais elevada, como já dissemos, dentro da sociedade de oportunidades que, nesse discurso ideológico, caracteriza a sociabilidade da ordem do capital. Nessa mesma lógica, portanto, estaria justificada a necessidade de aprimoramento contínuo como condição para estar no mercado ou nele permanecer, ou seja, o ensino superior seria o meio mais adequado para integrar-se ao mercado de trabalho, não necessariamente o conhecimento advindo desse grau de estudo, mas o diploma que ele confere.

2.3 Considerações Finais sobre as Condições de Produção do Discurso sobre a Educação

Enfim, nesse percurso de análise que empreendemos sobre as condições de produção do discurso sobre a educação em nosso país, pudemos ver, no nosso entendimento e leitura, que, independentemente do período, a educação sempre esteve a serviço das classes dominantes, num processo de explícita vinculação às forças que dominam o mercado, guiada pela orientação do capitalismo nacional e internacional.

Na análise que realizamos sobre as condições mediatas de produção do discurso sobre a educação em nosso país, acreditamos que foi possível compreender em que condições efetivas esse discurso foi construído. Como vimos, no início, a educação esteve vinculada à preparação da mão de obra (indígena) e à formação das elites da Colônia; depois, esteve atrelada à ideia de transformar a metrópole portuguesa em país capitalista, além de formar a nobreza negociante; em seguida, pôs-se a serviço dos interesses do regente e da segurança da Colônia, num primeiro momento, e, depois, esteve voltada para as elites dominantes, no início da República; numa fase posterior, assumiu o mito de servir de meio para a mobilidade social; noutro período, atendia principalmente às classes oligárquicas e industriais que, não por coincidência, dominavam o poder político em nosso país; em outra fase, ditatorial, foi guiada explicitamente para a preparação de mão de obra, e, finalmente, durante o golpe militar, a educação assumiu a face tecnicista e utilitarista, imposta pelos organismos internacionais que ditaram, sem meias palavras, seu destino no Brasil.

Com o advento da República, as camadas organizadas da sociedade ainda pressionaram para que fossem abertas as oportunidades de acesso e permanência na escola. Essas pressões se prenderam ao fenômeno da urbanização⁴⁷ que, no fim do século XIX, se instalava numa sociedade-nação que precisava assumir as responsabilidades internas ante as exigências do que se produzia para o mercado externo. Este fenômeno, o da urbanização, noutras palavras, pode ser explicado como produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos ditames do capitalismo internacional. Essa economia mundial fez surgir, no Brasil, a burguesia agrária e urbana, assim como camadas médias que se articularam provocando a mudança do regime até então monárquico para o republicano.

Vimos também que, a partir do período republicano, difunde-se o ideário da cidadania, em que a alfabetização e a escolarização regular passam a ser um dever do Estado, embora dentro dos limites impostos pelo capital internacional. A despeito da nova forma de Estado, o latifúndio monocultor se mantém em função dos interesses de grupos internos. Mesmo nesse quadro, as pressões sociais e políticas de grupos de origens diversas terminam por promover uma alteração importante na estrutura da escola nacional, ainda que mais quantitativa do que qualitativa.

No percurso realizado, pudemos também concluir que a riqueza criada pelas forças produtivas nunca foram redistribuídas para propiciar atendimento escolar à população. Ao contrário, a estrutura econômica e política que se construiu em nosso país sempre permitiu a concentração dessa riqueza nas mãos de uma minoria interna e, sobretudo, externa. Os recursos, portanto, existiam, decorriam do trabalho da maioria, mas não eram distribuídos em benefício de todos.

Concretamente, podemos inferir, da análise empreendida sobre as condições mediatas de produção do discurso, que a sociedade que se construiu no Brasil, desde os seus primórdios, tem as suas bases alicerçadas no capitalismo, tanto o mercantil, numa fase inicial, quanto o industrial. No contexto desse processo de industrialização que, como vimos, determinou – por razões econômicas, políticas e culturais complexas – o processo de urbanização, a educação escolar vai se tornando necessária a um número cada vez maior de pessoas, produzindo transformações até mesmo nos métodos e conteúdos, num contínuo processo de submissão aos países centrais do capitalismo mundial.

⁴⁷ “O fenômeno da urbanização é basicamente produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos interesses do regime capitalista internacional que, no final do século XIX, vai passando para a fase imperialista, também chamada de monopolista” (RIBEIRO, 1994, p. 201).

É nessa conjuntura socialpolítica e ideológica, mas principalmente econômica – o quadro em que é possível encontrar as aludidas condições mediatas de produção do discurso sobre a educação –, que identificamos a memória que constitui o discurso sobre educação no meio universitário em nossos dias, como já assinalamos antes.

Do mesmo modo da análise das CPD mediatas, a análise das condições imediatas do discurso sobre a educação nos anos de neoliberalismo permitiu ver que o empresariamento da educação, especialmente a de nível superior, desencadeado principalmente nos governos Collor/Itamar/FHC, esteve inscrito num processo voltado para criar mais oportunidades ao capital nacional e internacional, em face da crise do capitalismo mundial que se iniciou nos anos de 1970. Mormente nesses governos, em que se deu a implementação efetiva desse modelo econômico e político, todo um aparato legal e ideológico foi providenciado, sob um discurso de modernização, em estrita consonância com o projeto de mercantilização da educação. O resultado, todos nós conhecemos: o recrudescimento ou a estagnação do ensino público superior e o fortalecimento desse nível de ensino na esfera privada, frise-se, com recursos públicos em múltiplas formas, explícitas e diretas ou escamoteadas através de isenção de impostos ou outras fórmulas econômico-protecionistas, tudo isso dentro de uma lógica que funciona para atender a interesses de uma minoria privilegiada, em detrimento da maioria necessitada, imersa no modelo hegemônico da ordem do capital.

É nessa conjuntura que, em nossa forma de ver, se pode entender o processo de proliferação das instituições de ensino superior (IES) em nosso país e, mais particularmente, no Estado de Alagoas, que, como vimos, até o fim da década passada, além da Universidade Federal, não dispunha de mais do que um reduzido número de faculdades isoladas. O fenômeno da multiplicação das IES neste Estado, nesse particular, pode ser compreendido, em seu sentido mais amplo, justamente pelas facilidades legais, tornadas possíveis especialmente no governo de Fernando Henrique, responsável mais do que direto, como afirmamos antes, pelo aparato ideológico-legal que viabilizou o empresariamento da educação superior e trouxe, como consequência, o crescimento expressivo dessas instituições no território brasileiro e, em particular, no alagoano.

Também é nesse contexto histórico-social-econômico-ideológico que, segundo nossa leitura, podemos igualmente compreender o sentido contido nos discursos sobre a educação nesse nível de ensino, de grau superior, tomados, como já dissemos mais de uma vez, como objeto de análise para este trabalho investigativo.

Assim, como vimos acima, de um lado, a expansão do ensino superior privado, em nível nacional, se deu principalmente com a efetiva implementação do neoliberalismo em nosso país, em obediência ao capital nacional e internacional; nesse período, os governos liberais, adotando estratégias ideológicas⁴⁸ que ressignificaram o conceito de público, abriram as portas para o empresariamento da educação em todo o território nacional através de múltiplos meios que se estendiam desde a isenção tributária até os repasses diretos de verbas públicas; os grupos empresariais da educação, sempre visando lucros, conseguiram a desvinculação do ensino superior da pesquisa, na mais estrita ordem de orientação do capital. Nessa ótica mercantilista, a educação esteve voltada para o desenvolvimento de competências para a produção, tendo como prioridade a tarefa de adaptar a força de trabalho às novas tecnologias.

Aliada a essas ideias, difundiu-se a ideologia da empregabilidade, fundada nas teorias do “capital humano”⁴⁹ e das “competências”⁵⁰ e, nesse sentido, a “qualidade” da educação, dentro das orientações e pressões dos organismos internacionais, é entendida como a adequação desta às diretrizes do mercado de trabalho. Vimos igualmente, por outro lado, que o fenômeno da expansão das IES privadas em Alagoas, além do impulso proporcionado pelas facilidades legais dos governos neoliberais, pode ser justificado ainda pela demanda reprimida de egressos do ensino básico, pela necessidade de um novo tipo de profissional e de expansão do capital, pela concorrência no mercado local, pelo grande número de candidatos à UFAL e, também, pela ideologia da formação como garantia da empregabilidade.

Em síntese, a educação, nessa forma de sociabilidade hegemônica, principalmente nos anos da plenitude do neoliberalismo em nosso país, apontada como único caminho para a formação do trabalhador, se molda à lógica mercantilista, empresarial, à exploração e exclusão social.

Pensamos ter, nestas últimas reflexões voltadas para o ensino superior no Brasil em Alagoas, exposto as condições imediatas, mas também mediatas, de produção do discurso sobre a educação no meio do ensino superior neste Estado. Nessas condições de produção, que consideramos as condições imediatas, pudemos detectar, como apontamos, os processos de construção de uma memória que se disseminou na sociedade e passou a compor, como veremos, os discursos sobre a educação superior no meio universitário.

⁴⁸ Já apontadas em nota anterior.

⁴⁹ Vide nota anterior sobre essa teoria.

⁵⁰ Ver Neves (*op. cit.*, p. 37).

O próximo e último Capítulo será dedicado à análise das sequências discursivas que compõem o *corpus* deste trabalho, sequências essas selecionadas principalmente de textos produzidos pelos alunos de um curso superior neste Estado, do plano pedagógico e de curso de uma instituição privada de educação superior.