

Universidade Federal de Alagoas
Faculdade de Letras - FALE
Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística

Tatiana Magalhães Florêncio

**OS SENTIDOS DE PÚBLICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS GOVERNOS
LULA (2003-2010): UM ESTUDO DISCURSIVO**

Maceió
2012

Tatiana Magalhães Florêncio

**OS SENTIDOS DE PÚBLICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS GOVERNOS
LULA (2003-2010): UM ESTUDO DISCURSIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

**Maceió
2012**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

F632s Florêncio, Tatiana Magalhães.
Os sentidos de público na política educacional do governo Lula : um estudo discursivo / Tatiana Magalhães Florêncio. – 2012.
200 f.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.
Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 195-200.

1. Análise do discurso. 2. Sentido – Ideologia. 3. Educação. 4. Público e privado. 5. Governo Lula. I. Título.

CDU: 801.73:37.014

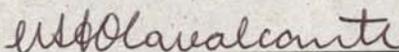
TERMO DE APROVAÇÃO

TATIANA MAGALHÃES FLORENCIO

Título do trabalho: "OS SENTIDOS DE PÚBLICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO LULA: UM ESTUDO DISCURSIVO"

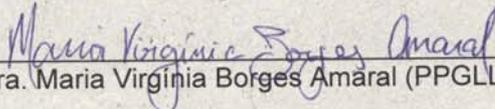
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

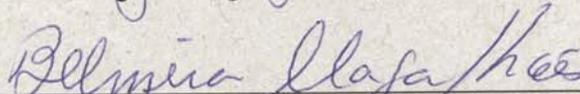


Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/UFAL)

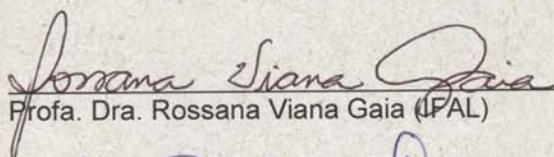
Examinadores:



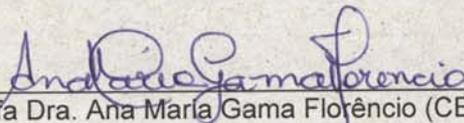
Profa. Dra. Maria Virginia Borges Amarel (PPGLL/UFAL)



Profa. Dra. Belmira Rita da Costa Magalhães (PPGLL/UFAL)



Profa. Dra. Rossana Viana Gaia (UFAL)



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

Maceió, 20 de dezembro de 2012.

DEDICATÓRIA

A meu pai, Djaci Magalhães Florêncio Júnior (*in memoriam*), cuja partida repentina fez deste trabalho um desafio ainda maior. Para você, pai, minhas conquistas, meu sorriso, meu silêncio, minha eterna saudade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a minha orientadora, Socorro Aguiar, pelas leituras atenciosas, dicas, críticas construtivas e por ser um exemplo inspirador de educadora;

Aos membros da banca de defesa: Profs. Dras. Belmira Magalhães, Ana Maria Gama, Rossana Gaia e Virgínia Borges; além da prof.^a Dr^a Ana Zandwais, que por um imprevisto alheio a sua vontade, não pôde compor a banca de defesa, mas teve a consideração de ler e contribuir com o trabalho.

A CAPES, que financiou meus estudos durante esses quatro anos;

Ao Bruno, pelo amor, companheirismo, amizade, ética, respeito e cuidado que me fazem acreditar em mim e no ser humano; pela paciência durante os meses de elaboração da tese e pelo incentivo constante.

A minha mãe, Risete, pelo amor incondicional que me impulsiona a tentar sempre ser uma pessoa melhor;

A minha avó paterna, Teté, com quem ainda continuo aprendendo sobre o ser humano;

Ao professor Dr. Helson Sobrinho, que acompanhei no estágio docente e com quem busco aprender a ouvir mais;

Aos meus irmãos, Neto e Dirceu, que dividiram comigo a dor da nossa perda, mas me deram de presente meus sobrinhos Davi e Júlio, mostrando que a vida traz sempre o novo;

Às minhas amigas especiais, especialmente Rossana, Tainã e Rosina, que contribuíram diretamente com essa tese. Vocês multiplicam a alegria de viver, sem as quais quaisquer vitórias tornam-se fatos banais;

Aos meus fiéis companheiros que jamais entenderão o sentido desse agradecimento, mas que cotidianamente me deram seu apoio silencioso: meus cães Gorki e Mafalda e meus gatos Borges e Tulipa. Embora neles a linguagem esteja estritamente ligada ao biológico, as suas presenças singulares nesse processo só me mostram o quão rica é a existência humana.

RESUMO

Este trabalho propõe-se a analisar os sentidos de público presentes no discurso educacional do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). Para isso, toma-se a categoria “sentido” a partir das definições desenvolvidas na Análise do Discurso, na vertente representada por Michel Pêcheux. Nessa perspectiva, o sentido é resultado de uma relação indissociável entre sujeito, língua e história, em um processo necessariamente atravessado pela ideologia. Essa, por sua vez, é entendida neste trabalho a partir das elaborações de Lukács e mediada pelas considerações de Bakhtin/Volochinov sobre a constituição ideológica da língua. Com isso, busca-se desvelar os efeitos de sentido de público, considerando que os deslizamentos inerentes ao processo discursivo estão diretamente vinculados às suas Condições de Produção. Assim, constata-se que, nas últimas décadas, o Brasil tem passado por modificações importantes no processo educacional, relacionadas às reformas do Estado. Tais mudanças dizem respeito a aspectos como a organização escolar, gestão, financiamento, métodos e programas. Em meio a essas transformações, evidencia-se o conflito entre grupos políticos, nos embates acerca da discussão público/privado em diversos âmbitos, inclusive no da educação. Ao assumir a presidência, Lula, aparentemente identificado com o sentido de público educacional hegemônico pelo modelo do Estado de Bem-Estar Social, busca se contrapor à oposição público/privado e à constituição de “público não estatal” defendida pelo seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na busca do consenso em relação às mudanças que apresenta como necessárias para os caminhos da educação brasileira, seu discurso educacional ampara-se no silenciamento daquela oposição. Dessa maneira, por meio de implícitos e silenciamentos, constrói-se um discurso sedutor que chama à mobilização, ocultando o comprometimento com quaisquer dos segmentos sociais que compõem a sociedade civil, a qual aparece como berço do verdadeiro espaço público. Questiona-se, diante desses deslizamentos, se o discurso de Lula sobre o público se inscreve na história brasileira como acontecimento discursivo. Sendo esse um evento da ordem do rompimento com a estrutura discursiva já estabelecida, aparece como *possibilidade de um acontecimento* a partir da constituição de novos sentidos para “público”, identificados com as elaborações da Terceira Via, pois apresenta traços de permanência em sua constituição, não conseguindo romper totalmente com os sentidos em que se ampara, na tentativa de garantir sua estabilidade.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Sentido-Ideologia. Educação. Público e Privado. Governo Lula.

ABSTRACT

This work aims at analyzing the senses of *public* inserted in the educational discourse of Luis Inácio da Silva government, from 2003 to 2010. Therefore, we work with the sense category which derives from Discourse Analysis' concepts, represented by Michel Pêcheux. From such perspective, sense is the result of a relationship between subject, language and history in a process intrinsically connected to ideology. Our concept of ideology comes from the Lukács' analysis and also taking into account Bakhtin/Volochinov's concepts of the ideological construction of a language. We intend to elucidate the sense effects of the word *public*, considering that the displacements of senses in the discourse process are directly related to its *production conditions*. It is clear that, in the last decades, Brazil has been through important changes concerning the educational process, connected to the country's State reconstruction. Those up mentioned changes regard aspects such as school organizing, management, financing, methods and programs. Through those changes, the conflicts among political groups are brought about, specially over the public-private debates permeating various areas, including education. Becoming a president, Lula, who is apparently identified with the public educational hegemonic senses on the Welfare State model, tries to come against the public-private dichotomy also to the construction of the non-state public sense defended by his predecessor Fernando Henrique Cardoso (FHC). In search for a consensus relating to the necessary changes in the Brazilian education, his educational discourse is supported by the silencing of that dichotomy. Thus, through silencing and the unsaid, a seductive discourse is built, promoting mobility and hiding the commitment to any social segments which compose civil society, the very core of the true public space. We question, from those displacements of senses, whether Lula's discourse about *public* can be shown as a discursive event. These events can be considered a break in the previously established discursive structure, we understand it as a *possibility of a discourse event*, via a construction of a new sense of *public* deriving from concepts of a "Third Way". Such discourse presents traces of standing in its original construction, not being able to break the senses by which it has been supported, trying also to guarantee its stability.

KEY WORDS: Discourse Analysis'. Sense-Ideology. Education. Public and private. Lula's government.

RESUMEN

Este trabajo se propone analizar los sentidos de lo público presentes en el discurso educacional del gobierno de Luíz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010). Para ello, se toma la categoría “sentido” a partir de las definiciones desarrolladas en el Análisis del Discurso, en la vertiente representada por Michel Pêcheux. En esta perspectiva, el sentido es resultado de una relación entre sujeto, lengua y historia, en un proceso necesariamente atravesado por la ideología. Esta, por su parte, es entendida a partir de las elaboraciones de Lukács y mediada por las consideraciones de Bakhtin/Volochinov sobre la constitución ideológica de la lengua. Con ello, se busca desvelar los efectos de sentido de lo público, considerando que los deslizamientos inherentes al proceso discursivo están directamente vinculados a sus Condiciones de Producción. Así, se constata que, en las últimas décadas, Brasil ha pasado por modificaciones importantes en el proceso educacional, relacionadas a las reformas del Estado. Estas reformas hacen referencia a aspectos como la organización escolar, gestión, financiamiento, métodos y programas. En medio de estas transformaciones se evidencia el conflicto entre grupos políticos, en los enfrentamientos acerca de la discusión público-privado en diversos ámbitos, inclusive en el de la educación. Al asumir la presidencia, Lula, aparentemente identificado con el sentido de lo público educacional hegemónico por el Estado de Bienestar, busca contraponerse a la oposición público-privado y a la constitución de lo “público no estatal” defendido por su antecesor, Fernando Henrique Cardoso (FHC). En la búsqueda del consenso en relación a los cambios que presenta como necesarios para los caminos de la educación brasileña, su discurso educacional se ampara en el silenciamiento de aquella oposición. De esta manera, por medio de implícitos y silenciamientos, se construye un discurso seductor que llama a la movilización, ocultando el compromiso con cualquier de los segmentos sociales que componen la sociedad civil, la cual aparece como cuna del verdadero espacio público. Se cuestiona, delante de estos silenciamientos, si el discurso de Lula sobre lo público se inscribe en la historia brasileña como acontecimiento discursivo. Siendo este un evento del orden del rompimiento con la estructura discursiva ya establecida, lo señalamos como *posibilidad de un acontecimiento* a partir de la constitución de nuevos sentidos para “público”, identificados con las elaboraciones de la Tercera Vía. Esto porque este discurso presenta rasgos de permanencia en su constitución, no consiguiendo romper totalmente con los sentidos en los cuáles se ampara, en el intento de garantizar su estabilidad.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Sentido-ideología. Educación. Público/privado. Gobierno Lula.

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra.
E te pergunta, sem interesse pela resposta
Pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 EM BUSCA DO SENTIDO “PERDIDO”: O DISCURSO E OS ESTUDOS SEMÂNTICOS.....	15
1.1 A Semântica Formal: a estrutura linguística determinando os sentidos.....	24
1.2 Abram as portas para o sujeito entrar: a Semântica da Enunciação.....	28
1.3 Para além das evidências: o sentido na perspectiva da Teoria do Discurso.....	35
2 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE PÚBLICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	45
2.1 Sobre a relação sujeito-objeto e a escolha do <i>corpus</i>	45
2.1.1 A noção de <i>corpus</i> na AD e a seleção das sequências discursivas	48
2.2 Condições de produção: o discurso significando pela história.....	56
2.2.1 A história e a construção dos sentidos: a relação entre público e Estado	61
2.2.2 A educação brasileira e a (des)construção do público	65
2.3 A ideologia e seu funcionamento: o caráter da língua e a formação dos sujeitos.....	73
2.3.1 O conceito de Ideologia na Teoria do Discurso de Pêcheux	76
2.3.2 A ideologia como representação da materialidade	87
2.3.3 Formações Ideológica e Discursiva do discurso educacional de Lula	95
3 OS SENTIDOS DE PÚBLICO NO DISCURSO EDUCACIONAL DOS GOVERNOS LULA (2003-2010).....	100
3.1 A memória e a desestabilização dos sentidos	101
3.2 A negação como estratégia discursiva para o diálogo	110
3.3 A lógica pública da educação	119
3.4 Público x privado: o silenciamento e a confluência das esferas	128
4 ROMPENDO AS FRONTEIRAS DA ESTRUTURA: O PÚBLICO NO ACONTECIMENTO DISCURSIVO	140
4.1 A política como espaço para a “estabilidade” dos discursos educacional e jurídico	144
4.2 A lógica pública como espaço para a emergência das individualidades: consolidação da “sociedade das oportunidades”.....	165
4.3 A noção de acontecimento discursivo como possibilidade de marcas na história.....	181
CONCLUSÃO	190
REFERÊNCIAS	194

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mais especificamente as de 1990 e 2000, o Brasil tem assistido a mudanças constantes na forma de gerir e elaborar as políticas públicas para a educação. Tais mudanças referem-se especialmente à reconfiguração do espaço público e suas relações com o setor privado, resultando em percepções diversas acerca da relação Estado/sociedade. Essas transformações vêm sendo estudadas nas mais diversas áreas do conhecimento, colocando-se como fenômeno de interesses sociológicos, econômicos e, principalmente, educacionais. Tais escolhas refletem olhares diversos sobre o objeto, captando desde suas nuances mais imediatas até suas relações mais complexas.

No entanto, poucas são as pesquisas que buscam compreender as mudanças educacionais a partir de um enfoque discursivo¹. Destacamos aqui o discurso entendido como formulações sócio-históricas que têm a língua como base para a elaboração de dizeres, e é elemento constitutivo das relações sociais. Tal entendimento garante ao estudioso da educação e da linguagem uma abordagem discursiva das políticas educacionais. Nessa perspectiva, língua é tomada não apenas como instrumento a serviço das modificações que se operam em outros aspectos presentes na complexidade dessas políticas, mas também como parte essencial do movimento que as constituem na sua completude.

Dessa maneira, optamos pela percepção e estudo dessa questão a partir do seu aspecto discursivo, tomando como fundamento principalmente as formulações da Análise do Discurso (AD) elaboradas na França nas décadas de 1960 a 1980 – especialmente por Michel Pêcheux – bem como as reflexões do russo Mikhail Bakhtin sobre a relação entre língua e ideologia. Trazemos ainda as contribuições de Lukács acerca da compreensão ontológica do ser social e de como a ideologia está presente nas relações humanas.

Tal fundamentação teórica sustenta, assim, a análise que empreendemos na tentativa de desvelar o discurso assumido pela esfera governamental durante os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), especificamente aos dizeres que se referem às questões educacionais.

Nesse contexto, vale lembrar que Lula ocupou a presidência após a hegemonia de oito anos do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, responsável por inúmeras mudanças nas políticas educacionais brasileiras (SILVA JR e SGUISSARDI, 2001; SILVA JR, 2002). Tal

¹ O Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufal possui a linha de pesquisa “Políticas Públicas, História e Discurso”, coordenado pela professora Maria do Socorro Aguiar, orientadora deste trabalho. Lá, tem-se desenvolvido pesquisas nesse sentido, algumas das quais resultaram em livros e são citadas ao longo desta tese.

alternância no poder suscitou esperanças e discussões sobre possíveis mudanças estruturais nas diretrizes federais, especialmente no que concerne às políticas sociais.

Realmente, no decorrer do mandato de Lula, diversas ações na área educacional foram sendo projetadas e/ou implementadas, inclusive a reforma universitária. Nesse sentido, os discursos proferidos pelo governo e seus porta-vozes se apresentam como instigantes objetos de estudo, tanto por enfrentar a resistência de grupos que defendiam mudanças mais profundas na educação, como também pela necessidade que havia em se atingir o “consenso” esperado entre setores sociais os mais diversos (e divergentes), ao mesmo tempo em que deveria se afirmar como distinto das políticas de seu antecessor.

Esse conflito estabelecido é manifestado especialmente por meio de documentos oficiais, pronunciamentos e entrevistas, que constituem material fundamental para a compreensão desse processo. Nesse trabalho, elegemos como *corpus*² para a pesquisa o livro “Plano de Desenvolvimento da Educação – razões, princípios e programas”, além de cinco pronunciamentos do então presidente, os quais têm como foco a educação. Tais pronunciamentos, de caráter local e internacional, foram selecionados também a partir de uma questão temporal, buscando contemplar diversos momentos de seus oito anos de mandato.

Ao realizar a análise desses discursos, colocamos como objetivo a investigação dos sentidos de público expressos nesses dizeres. Para discutir e apresentar quais são e como se constituem esses sentidos, fez-se necessário situar essa categoria (a do sentido) a partir dos estudos linguísticos e esclarecer a posição que assumimos e que orienta nossa análise.

Desta maneira, trazemos, no primeiro capítulo, uma discussão sobre algumas das principais concepções linguísticas sobre os estudos dos sentidos, a fim de indicar as diferenças dessas em relação à perspectiva discursiva com a qual trabalhamos. Percebe-se que a semântica se mostra uma área controversa da linguística por possibilitar ao pesquisador ultrapassar as fronteiras da língua – uma vez que implica perceber o funcionamento da estrutura linguística fora dos seus domínios.

Para isso, apresentamos alguns pressupostos da semântica formal e da semântica da enunciação. A primeira é considerada a partir das elaborações de Frege, pioneiro nos estudos da lógica e da filosofia da linguagem. Essa perspectiva busca diferenciar a subjetividade e a objetividade, cabendo à semântica somente os estudos objetivos. O sentido seria assim

² Trata-se aqui do *corpus* discursivo, material selecionado pelo pesquisador no universo discursivo relacionado ao objeto de sua pesquisa. A escolha do corpus de análise (as sequências discursivas analisadas ao longo do trabalho) se dá a partir da relação dialética entre as questões postas pelo analista e o trabalho junto a esse material.

constituído pela língua, por meio das combinações presentes nas sentenças. Desconsidera-se – ou considera-se de uma maneira não determinante –, a história e o sujeito nesse processo.

Já a semântica da enunciação é trazida especialmente a partir de considerações de Benveniste, que busca incluir a categoria de sujeito sem fugir das elaborações saussureanas. A dicotomia língua x fala é retomada então, para que se compreenda no discurso (fala) um processo de subjetivação. Assim, não se nega o sistema como mecanismo de autodeterminação, uma vez que a fala (discurso) se constituiria em outro objeto, o qual permite a constituição do sentido a partir das relações intersubjetivas. Baseia-se no sujeito autônomo, que, conhecedor do sistema linguístico, tem a possibilidade de selecionar nele as palavras e expressões a fim de combiná-las e estabelecer um sentido no processo comunicacional.

A partir dessas considerações, podemos situar as elaborações da Teoria do Discurso, que encontra na semântica o ponto de deriva. Segundo essa vertente, somente é possível perceber o funcionamento da língua saindo de suas fronteiras imaginárias. Nessa perspectiva, busca-se superar as dicotomias estabelecidas nessa área do conhecimento, e que opõem não somente língua e fala, mas também significante e significado, sincronia e diacronia. Isso somente é possível pela via da análise discursiva, pensada especialmente pelo francês Michel Pêcheux, na década de 1960. Sua proposta é desvelar, a partir do funcionamento da língua, os processos discursivos.

Para isso, mostramos que o sentido é compreendido como algo não transparente ou relacionado apenas ao sujeito ou ao sistema, mas que há efeitos de sentido decorrentes das mediações discursivas que incluem a constituição dos sujeitos; a história que os perpassa e traz novos significados; e a própria língua, que impõe limites ao dizer, mas cuja autonomia é relativa, o que significa dizer que é determinada em última instância por outros processos sociais. Em meio a esse complexo, a ideologia atravessa esses elementos, possibilitando confrontos e deslocamentos.

Diante disso, trazemos a história – geralmente abordada na linguística como “linha do tempo” – como elemento dialético, essencial para a compreensão dos processos linguísticos-discursivos, e como ciência que condiciona todos os complexos que constituem o ser social. Por isso, trazemos no segundo capítulo uma discussão sobre a relação sujeito-objeto na ciência, mostrando que essa dualidade, quando entendida como oposição, impede a elucidação e a busca do real. Esse debate sustenta a discussão sobre a definição do *corpus* definido para o trabalho. Como tal conceito é utilizado em diversas áreas do conhecimento, esclarecer como ele define-se nos estudos discursivos é essencial para que as categorias da

AD, bem como as Sequências Discursivas (SD) selecionadas para a análise, sejam justificadas.

A primeira dessas categorias, trabalhada ainda no segundo capítulo, é a de Condições de Produção (CP), relacionada ao conceito de história compreendido a partir da perspectiva ontológica de Marx e Lukács. Esse entendimento permite elucidar a teoria e o uso da categoria das Condições de Produção, a qual consideramos fundamental a nosso trabalho, uma vez que a realidade social, seja em que esfera se encontre o objeto da pesquisa, só pode ser compreendida como objeto sócio-histórico.

Desta maneira, buscamos mostrar o solo histórico que possibilita os efeitos de sentido de público presentes no discurso educacional de Lula. Há aqui a necessidade de colocar as CP antecedendo a análise propriamente dita, para que nosso gesto de interpretação possa ser evidenciado. Para isso, o conflito público-privado, estabelecido especialmente no âmbito educacional, é apresentado a partir de uma visão dialética. Nesse capítulo, trazemos ainda a discussão sobre o papel da ideologia e sua constituição no e pelo discurso. O debate tem como intento mostrar a materialidade desse conceito quando entendido na perspectiva ontológico-social, o que nos é possibilitado pelas interlocuções buscadas em Lukács e Bakhtin/Volochinov, relacionando as formulações desses autores às elaborações da AD capitaneada por Pêcheux, na tentativa de escapar de engessamentos provocados por uma leitura estruturalista das Formações Discursivas e Ideológicas.

É importante frisar que, embora as CP antecedam a análise das sequências discursivas, essa organização ocorre na tentativa de sistematizar os estudos e apresentá-las de forma mais compreensiva. Isso porque buscamos, na AD, exercitar o movimento pendular, relacionando análise e teoria a partir do olhar que lançamos sobre o objeto. Dessa forma, entendemos que não há como esgotar a análise, mas eleger as categorias que julgamos fundamentais à compreensão de seus nexos causais, apontando assim para a superação do problema apresentado.

Percebemos com isso que o funcionamento discursivo das políticas educacionais de Lula só pode ser entendido se trouxermos a discussão acerca da memória, que constitui os sentidos em uma perspectiva histórico-social e desloca a língua de uma posição de autonomia sobre o sujeito ou de ferramenta a seu serviço. Assim, no terceiro capítulo buscamos elucidar o entendimento da AD acerca da memória discursiva, o que implica ainda a discussão sobre o interdiscurso e o pré-construído, os quais funcionam no processo de constituição de sujeitos e sentido.

Esclarecida a forma com a qual se opera a memória discursiva, trazemos as formulações historicamente constituídas sobre o público, uma vez que já no capítulo anterior apresentamos as Condições de Produção amplas e restritas que permitiram a emergência dessas ideias no Brasil. Essas construções hegemônicas, como formações discursivas e ideológicas mais elaboradas, visam à leitura dos deslocamentos percebidos em nosso objeto, a partir das sequências discursivas retiradas do nosso *corpus empírico*. Temos como objetivo, portanto, desvelar os sentidos de público presentes nesses dizeres e seu funcionamento discursivo.

Tal desvelamento é apresentado a partir de três pontos identificados no discurso e demonstrados a partir da análise: 1- A negação como estratégia discursiva para o diálogo, em que percebemos o constante ir-e-vir dos dizeres, a partir da tentativa de desidentificação com o discurso neoliberal, representado pelo seu antecessor e que, na esfera da constituição de sentidos do público, buscava negativá-lo em oposição à lógica privada; 2- A lógica pública da educação, na qual as Sequências Discursivas (SD)³ revelam a tentativa de constituição de um sentido de público educacional que ultrapassa a oposição público-privado, historicamente constituída por meio do Estado. Tal tentativa apoia-se por vezes no discurso socialista de educação, ressignificando-o; e 3 - Público x privado: o silenciamento e a confluência das esferas, quando os dizeres apontam essa perspectiva “construtiva” anunciada anteriormente por meio de um silenciamento da perspectiva privada como interesse particular/individual.

Por fim, no quarto e último capítulo buscamos mostrar como o discurso educacional de Lula, por ser um discurso político e, portanto, destacadamente opaco, transita entre os discursos legal e educacional na tentativa de buscar sua estabilidade. Com isso, “a lógica pública” a qual procura estabelecer se identifica com o discurso da chamada Terceira Via, que busca uma síntese entre o Estado de Bem-Estar e o neoliberalismo (embora apareça frequentemente como conciliação entre capitalismo e socialismo). Tal lógica se constitui apoiando-se no discurso das individualidades. Assim, desobriga-se o Estado das responsabilidades historicamente colocadas e que ainda permeiam os sentidos de público presentes no discurso educacional, ao mesmo tempo em que “chama” os sujeitos a tomarem parte desse projeto, apresentado como realidade única e inevitável para a consolidação das diferenças e do estabelecimento da “sociedade das oportunidades”.

³ Sequências Discursivas são fragmentos discursivos selecionados para análise discursiva. A partir desse ponto, iremos identifica-los por SD ao longo do trabalho.

Diante disso, questionamos se esse discurso inscreve-se na história como acontecimento discursivo, trazendo o debate estrutura x acontecimento a partir de um diálogo com Lukács e a construção do novo. Acreditamos que todo discurso se constitui em um constante conflito entre essas duas possibilidades, uma vez que se move sobre o já existente, e que constitui sua essência, e irrompe algo de novo, no limite do fenomênico. Captar somente uma dessas esferas, no entanto, significaria não considerar o objeto em sua completude, em sua totalidade. Assim, apontamos os traços de acontecimento e permanência presentes nesses sentidos, que se colocam no real como uma tentativa de estabilização. Desta forma, o discurso dos governos Lula sobre o público educacional rompe com os sentidos já estabilizados, indicando a possibilidade de acontecimento discursivo que constitui parte da mudança do real.

1 EM BUSCA DO SENTIDO PERDIDO: O DISCURSO E OS ESTUDOS SEMÂNTICOS

*“Como sou ignorante!”
- diz o poeta aos seus botões
no Congresso de Linguística.
“Não sei o que é significado
nem o que é significante.”
(Lêdo Ivo)*

A categoria sentido, ou seja, as construções subjetivas provocadas pela utilização da língua e da linguagem nas relações sociais, tem papel fundamental na elaboração e desenvolvimento deste trabalho. É justamente ela que justifica a opção pela AD como teoria norteadora da pesquisa, pois se trata de uma escolha que toma como base a necessidade de compreender a língua para além dos seus aspectos estruturais. Isso porque, como bem colocam Piovezani e Sargentini (2011, p.15):

Se outras vertentes dos estudos linguísticos se debruçam sobre vários aspectos dos usos da língua, somente a Análise do discurso busca descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação de sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história.

Portanto, optar pela teoria do discurso como norteadora da análise aqui empreendida implica, de antemão, delimitar o discurso como objeto e colocar a língua como base dos processos discursivos. Isso significa considerá-la a partir de outros enfoques que não os já estabelecidos cientificamente. Buscamos assim não explicar o funcionamento dos elementos que a estruturam a partir deles mesmos e de suas relações (a imanência linguística), mas a forma como essa estrutura “desliza” nas relações concretas, quando é colocada em funcionamento por sujeitos e para sujeitos socialmente constituídos.

Esses deslizamentos acontecem porque é na relação da língua com a história que os sentidos se produzem. Pensamos, pois, os discursos como detentores de um papel fundamental na reprodução e/ou transformação da objetividade sobre a qual atuam. Sua construção está para além da visão reprodutora de uma realidade encontrada fora desse espaço, pois é objeto constituinte do real. Ou seja, como explica Pêcheux (2011), não se trata de negar o estudo da língua em suas especificidades e relações internas, mas concebê-la como base para o funcionamento de um processo mais amplo, no qual ela é base para o estudo das representações postas em jogo nas relações sociais.

Entendemos, portanto, o discurso como uma construção decorrente das relações sociais existentes – portanto, históricas – e que, por isso, responde a questões concretas postas

pela realidade, ao mesmo tempo em que, ao circular socialmente, tem a função de guiar e transformar práticas dos sujeitos.

Isso quer dizer, em relação ao objeto aqui estudado, que para desvelar os sentidos da palavra “público” no contexto educacional dos mandatos de Lula, é preciso compreender que eles não são apenas decorrentes de estratégias elaboradas a partir de áreas de conhecimento que não a linguística, e que estariam, dessa maneira, totalmente alheios a ela. Melhor dizendo, os discursos sobre a educação elaborados pelo governo não decorrem diretamente dos objetivos traçados para a educação, pois o discurso não é a representação direta de um projeto que “se vale” unicamente da língua para comunicar suas intenções.

Mais do que isso, esses discursos demonstram as mudanças políticas pretendidas na área, mas também refletem as relações já existentes nesse contexto, bem como projetam novas mudanças, lançam a possibilidade de novos olhares e interpretações dos sujeitos sociais, apoiando-se, por vezes, em outros contextos e outros sentidos construídos historicamente. Por isso mesmo, não trazemos a língua em movimento (discurso) para exemplificar sentidos definidos através das relações sociais, econômicas e políticas, mas como objeto que é parte mesmo dessas relações, capaz também de direcionar mudanças nessas esferas.

O discurso, assim definido, ultrapassa a visão de formulação do indivíduo, pois não é somente um mecanismo que revela a intencionalidade dos sujeitos que formulam os dizeres, e nem é somente uma resposta direta e transparente às questões com as quais se relaciona. O discurso é, assim “a manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual” (MAZIÈRE, 2007, p.13).

A definição da autora, contemporânea de Pêcheux, revela uma contraposição à visão que identifica discurso como a fala (apoiados na dualidade língua x fala estabelecida por Saussure) ao mesmo tempo em que apresenta o indivíduo como sujeito. Ser sujeito, a partir dessa perspectiva, significa estar inserido em relações que, em maior ou menor grau, determinam nossas formas de ver, pensar, sentir e agir no mundo. Significa também que nossos dizeres, a forma como nos valem da língua (ou, ainda, da linguagem, em uma visão ampliada da AD fundada na década de 1960) tem relações diretas com as elaborações sociais.

É por isso que o processo discursivo na perspectiva concebida por Pêcheux (1998, 2006, 2007, 2009), toma por base a língua e suas relações, mas não se atém a esses estudos, pois a análise desse processo é “compreendida entre o real da língua e o real da história.” (PÊCHEUX, 2009, p.26). Sendo assim, a mudança do objeto e sua relação com outras áreas do conhecimento (a sociologia e a psicologia, por exemplo) criam um novo objeto que se põe

para que o sentido não seja entendido como um elemento à parte da linguística, mas também que não seja apresentado como intrínseco às suas relações estruturais.

Definir esse lugar de entremeio não é tarefa fácil, e a ela antecede a de trabalhar com uma concepção do que é e como se constrói a história⁴ e do que é e como se constitui a língua. Muitos analistas de discurso a consideram elemento primeiro e fundamental a toda e qualquer atribuição de sentidos, enquanto outros preferem valer-se da singularidade do sujeito e da forma como este se manifesta. Há ainda os que pensam os sentidos com base na língua, mas cujos deslocamentos são provocados a partir das posições sociais.

Em “Semântica e Discurso”, Pêcheux (1988) apresenta-nos as formulações acerca da relação entre língua e história mostrando que a língua possui sua organização própria e regras que a determinam, mas que não é um objeto isolado, não está alheia às questões que se põem fora dela. Mais do que um sistema do qual se serve o sujeito para expressar o pensamento formado alhures, a língua tem papel fundamental na construção da realidade, pois é por meio dela que a ideologia é expressa.

Nesse sentido, ela é atravessada pela história, não como “linha do tempo”, pela qual se explicam alterações nesse mesmo sistema, mas como possibilidade de significância, em uma relação que condiciona e orienta os sujeitos, a sua visão de mundo e, conseqüentemente, a forma como nele se inserem.

Como afirmamos que o discurso se constrói na confluência da língua com a história, é preciso abordar tal objeto na sua especificidade, o que significa considerar o material linguístico-discursivo e submetê-lo a procedimentos que possibilitem pensá-lo como um fenômeno de elaboração e formação de sujeitos, que tem como base a língua e que traz em si as marcas da história que o constitui.

Assim, é possível perceber a história fazendo sentido nessas manifestações, entendendo o discurso não meramente como um reflexo dos acontecimentos que o ensejam, mas também como um agir na realidade, pois que o discurso conduz práticas as quais constroem essa mesma história. Isto é, os discursos atuam na realidade como resposta a questões concretas e, dessa maneira, se projetam para além delas, constituindo-se como parte fundamental na orientação dos seres humanos. A maneira como se compreende essa relação entre língua e história e de que forma ela determina o processo de significação é tarefa da AD.

Por isso mesmo, para discutir a construção dos sentidos de público no discurso educacional de Lula, a partir de uma análise discursiva, é preciso antes delimitar a concepção

⁴ A concepção de história com a qual trabalhamos será explicitada mais adiante.

com a qual trabalhamos, vez que a identificação dos sentidos construídos por meio da língua é um tema polêmico nessa área do conhecimento. Dessa maneira, abordar as principais perspectivas e parâmetros teóricos que guiam essa busca nos auxilia no fortalecimento da tese segundo a qual os sentidos são construídos na história e pela história, através da língua e por meio dela.

Defendemos que apontar os elementos que determinam qual o sentido contido nas manifestações da língua é, antes de tudo, expressar uma postura teórico-metodológica sobre o estudo dessa, com o intuito de compreendê-la para além das suas perspectivas normativa, comparativa ou histórico-descritiva. Estabelecer esse trajeto da linguística significa, a nosso ver, colocar o objeto sob a perspectiva do método que adotamos para analisá-lo. Dito de outra maneira, apresentar a forma como as diversas teorias linguísticas abordam a categoria do sentido amplia as possibilidades de pensá-la para além dos limites de cada uma dessas perspectivas.

Além disso, esse empenho fornece-nos elementos para fortalecer nossa posição. Isso se deve ao fato de que o sentido, como categoria teórica, não é exclusivamente motivo de divergências acadêmicas quanto ao seu estudo, mas, principalmente, porque desloca a pesquisa sobre a língua da posição que consagrou a linguística como “mãe das ciências humanas”, quebrando as cercas de um objeto antes restrito aos seus limites sistemáticos. Isso porque os estudos do sentido divergem em diferentes aspectos, sendo até mesmo renegados por outras formas de analisar a língua, como coloca Mari (2008, p.7), ao destacar que:

A análise da significação numa língua natural tem sido marcada por uma série de controvérsias que vão desde uma flutuação terminológica e conceitual até a incerteza da definição de um dimensionamento preciso daquilo que deve ser a tarefa de uma teoria semântica.

Portanto, estudar um objeto sob essa perspectiva requer a percepção de que não se trata de um caminho consolidado, sendo necessário, para sua afirmação teórico-metodológica, romper com a imanência no estudo da língua. Isso passa, inevitavelmente, pela necessidade de colocar esse conflito à mostra e expor a impossibilidade de neutralidade na ciência, mas também enfatizar que a objetividade é exigida como fundamento de todo e qualquer fazer científico. Afirmar-se em um campo de estudos semânticos é, assim, manifestar uma postura político-filosófica sobre a relação linguagem e mundo.

Podemos aqui traçar um paralelo com a demarcação das áreas existentes na própria linguística, constituída por níveis e ordens que se sobrepõem⁵. De acordo com esse autor

⁵ A saber: a fonologia, a morfologia, a sintaxe – e a semântica, como nos revela Pêcheux (2011).

“nessas condições, a semântica seria um prolongamento e o coroamento dos níveis inferiores da lingüística” (PÊCHEUX, 2011, p. 67). Sendo entendida como parte da linguística, em que há graus de estudos diferenciados e especificidades para a compreensão de um mesmo objeto – a língua – a partir de determinados fundamentos, o sentido passa a ser entendido como algo constitutivo da língua em si.

Assim, a própria definição de sentido acaba por confundir-se com a de significado, remetendo a uma das faces que compõem o signo (significante/significado), de acordo com a definição de Saussure (s.d.). Isso porque o sentido se encontraria preso à língua segundo a tradição dessa disciplina, ou se teria que buscá-lo fora dela. Entendemos, portanto, que não se trata tão-somente da dificuldade de diferenciar um e outro (sentido e significação), mas sim de compreendê-los, por meio de procedimentos distintos. Mazière (2007, p.26) esclarece que

Apesar dessas flutuações dos usos dos termos *sentido e significação* quando eles são metatermos, a distinção herdada situa a *significação* na ordem gramatical e o *sentido* como resultado de uma interpretação complexa, incluindo circunstâncias e contextualizantes. A AD se ocupa do sentido.

Autores como Oliveira (2001), por exemplo, ao fazer uma apresentação dos estudos semânticos em livro de introdução à linguística, afirma que a tarefa da semântica está em “descrever o significado das palavras e das sentenças”. (OLIVEIRA, 2001, p.17), ressaltando que o significado pode estar relacionado a um termo linguístico ou uma situação extralinguística. Já Mari (2008) coloca a tarefa de uma teoria semântica como estudo da significação. Mazière (2007, p.27), por sua vez, revela que a semântica constitui-se no seio da linguística no fim do século XIX, sendo definida por seu inventor, Michel Bréal, como “ciência da significação das palavras”. Ou seja, sentido, significação e significado são apresentados como palavras correlatas ou quase sinônimas.

Essas escolhas, como mostram também esses autores, levam a caminhos distintos. Abordar a semântica como estudo do significado, por exemplo, resulta em uma compreensão do sentido como a extensão do signo em sua faceta mais imediata, revelando uma oposição latente entre o sistema da língua, como fato objetivo e o sujeito que dele se utiliza, sendo mais ou menos possível – a depender da perspectiva que se adote – alcançar ou determinar o processo de significação, a partir das combinações lógico-semânticas e/ou das interpretações possibilitadas pelos contextos.

Já em relação à significação, pode-se entender que se trata de um processo o qual depende de como se concebem as relações estabelecidas entre a língua e a sociedade, ou mesmo dentro da própria linguística. Mari (2008) destaca as relações triádicas de Peirce (objeto/ signo/ interpretante) e Frege (sentido/ referência/ representação) e a relação dual de

Saussure (significado/significante) como basilares no estudo da significação. A AD parte de outras relações, como veremos mais adiante.

A opção em afirmar a semântica como o estudo dos sentidos amplia-nos essa noção, embora não exclua a possibilidade de interpretações distintas sobre a sua constituição. Na verdade, o que podemos identificar em comum na maior parte dos estudos que se dispõem a abordar as possibilidades de compreensão do sentido é que a produção desse opera basicamente a partir da dualidade estabelecida entre a objetividade das formas e do sistema linguístico, e a subjetividade inerente aos sujeitos (determinados em maior ou menor grau pela sociedade ou pela língua).

Essa análise nos é possibilitada por Pêcheux (1988), quando critica as tendências linguísticas da atualidade, a saber: a formalista-logicista, que tem como seu principal representante o americano Noam Chomsky; a histórica, representada nos dias de hoje pela variação e pela mudança linguística; e a linguística da fala, que opera sobre o primado da comunicação e da subjetividade.

Para Pêcheux (1988), a própria forma de perceber e estudar a língua em cada uma dessas perspectivas revela que a semântica ultrapassa a condição de “parte da linguística” porque se constitui como elemento que une, ao mesmo tempo em que separa, essas teorias. Colocar a construção do sentido como uma das partes constituintes dessa área de conhecimento é, dessa maneira, uma negação das contradições que fazem com que a língua não seja uma estrutura fechada, a-histórica e transparente em suas relações.

No entanto, as principais teorias que orientam os estudos linguísticos a consideram dessa maneira, negando a possibilidade de ultrapassar as fronteiras imaginárias que a delimitam como objeto científico. Entretanto, é nas relações e nos limites estabelecidos entre essas mesmas teorias – com a dominância da tendência formalista sobre as demais – que essa contradição se revela:

[...] a contradição que opõe principalmente a tendência formalista-logicista às duas outras tendências tem repercussões no interior de cada uma delas (inclusive no interior da própria tendência dominante) sob a forma de contradições secundárias: a forma *explícita* que essa contradição toma é a de uma contradição entre *sistema linguístico* (a “língua”) e *determinações não-sistêmicas* que, *à margem do sistema, se opõem a ele e intervêm nele*. Assim, a língua como sistema se encontra contraditoriamente ligada, ao mesmo tempo, à “história” e aos “sujeitos falantes” e essa contradição molda atualmente as pesquisas linguísticas sob diferentes formas, que constituem precisamente o objeto do que se chama a “semântica”. (PÊCHEUX, 1988, p.22)

Sendo assim, a própria linguística encontra, em seu interior, questões que a levam em direção à semântica, não como uma das facetas que compõem o objeto linguístico, e que,

portanto, pode ser compreendida como “o prolongamento e coroamento dos níveis inferiores da lingüística.” (PÊCHEUX, 2011, p. 67), mas como um elemento que a constitui e que leva a lingüística para fora de seus domínios. Há, no entanto, a tentativa de manter a semântica sob a égide dos estudos lingüísticos, fazendo com que diferentes formas de trabalhar e entender esse processo levem à construção de diferentes teorias semânticas, nas quais há divergências que as tornam, muitas vezes, antagônicas.

Guimarães (2006), ao abordar a introdução do sentido como categoria de estudos da língua, afirma que na semântica, assim como na pragmática e na sintaxe, toma-se não a palavra em si como unidade de análise, mas sim, a frase. Essa perspectiva apresentada pelo autor não engloba a semântica discursiva. De acordo com ele, a semântica tem origem na lingüística comparativa, que se preocupava com as mudanças no sentido das palavras através de uma linha do tempo – as razões que levavam a essas alterações. Tal perspectiva teria tido início na metade do século XIX. Apenas no século XX vemos o delineamento dos diversos caminhos que irão tomar esses estudos.

Na atualidade, o autor acima referido considera três posições distintas de se trabalhar o sentido: a semântica formal, a semântica da enunciação e a pragmática. Destaca ainda cinco formas de considerar a significação: 1) a estruturalista, que enfatiza a significação como um mecanismo dado por meio das relações estabelecidas na própria língua; 2) a referencialista, baseada na relação linguagem-mundo; 3) a que se baseia na intencionalidade de quem comunica, na intenção do falante; 4) a perspectiva que considera o sentido como o resultado das palavras na língua, mas atualizado pelo seu funcionamento; e 5) aquela que considera esse funcionamento a partir de suas condições históricas. (GUIMARÃES, 2006).

Essa divisão, na sua concepção, possibilita diversos arranjos e condiciona os estudos nas áreas da semântica e da pragmática. Decerto, a concepção sobre como se efetivam as relações sócio-históricas as quais direcionam o entendimento sobre o processo de significação da língua não são uma posição estabelecida apenas nos estudos do sentido. Ela diz respeito principalmente à forma como se concebem a ciência (a possibilidade de compreender, explicar e alcançar o real) e as relações sociais, e, portanto, têm a ver com a importância que se atribui à língua, ou como essa se efetiva/influencia na construção dessas mesmas relações.

Na perspectiva de Pêcheux (1988), a semântica aparece como ponto central de discussão na lingüística. Ela é necessária para entendermos que a postura de tentar manter a língua em fronteiras imaginárias e explicar as suas manifestações sem recorrer a relações sociais mais amplas é limitada. O autor nos mostra que a Lingüística, tal como se configura

nos estudos sistêmicos, é uma forma de perceber e estudar a língua a partir de uma prática científica que busca compreender o fenômeno em sua manifestação imediata.

O fato de se afirmar que a lingüística é possível independentemente de ideologias e filosofias atesta caráter espontaneamente materialista desta enquanto prática científica a ser explorada apenas em seus domínios. Isso reforça que este campo do saber é constantemente solicitado “para fora de seus domínios.” (PÊCHEUX, 1988, p.87).

Portanto, a questão do sentido é justamente o ponto que leva a lingüística para fora dos limites que lhe foram impostos⁶. Travar essa discussão não se configura o estabelecimento de outra ciência, mas antes na possibilidade de compreender a língua em sua concretude: uma relação constante entre a subjetividade e a objetividade. Tal relação impede que a compreensão dos fatos da língua esteja condicionada fundamentalmente a manifestações do pensamento (visão psicologista) ou organização sistemática que resulta em registros. “A Lingüística não seria afetada por exigências em direção à ‘Semântica’ se ela já não tivesse se encontrado, de algum modo, com essas questões. [...] no seu interior” (PÊCHEUX, 1988, p.88).

Ou seja, a própria lingüística indicava a necessidade de reorganização para tentar encontrar uma maneira de explicar a questão do sentido, já que essas questões vinham à tona frequentemente⁷. No entanto, a língua continuava sendo entendida de forma transparente em diversas áreas do conhecimento, seja por aqueles que a utilizavam como demonstrações de um fenômeno social (análise de conteúdo), seja por aqueles que desconsideravam as questões ideológicas (os que compreendem a organização sintática como determinante do sentido).

Assim, a semântica acabou tendo como norte, majoritariamente, a demonstração de que a língua significa por suas combinações, a partir de uma intencionalidade ou de uma determinação externa ao sujeito e nele manifesta. Assim, de uma forma geral, ideologia⁸ e língua não apresentaram, nessas teorias semânticas, aproximação como objetos que mantêm uma relação direta.

No caso dos estudos do sentido realizados na lingüística, essa “dualidade” existe porque língua e sociedade (onde a ideologia surge e se manifesta) são objetos distintos. Para as ciências sociais, o sentido está na língua como demonstração direta de uma construção social que é colocada à parte do universo lingüístico. Ou seja, a complexidade da língua e

⁶ Importante frisar que essa imposição foi necessária para que a lingüística se estabelecesse como ciência.

⁷ Henry (1990) traz como exemplo o uso das relativas, mostrando que, independentemente da pontuação na escrita ou da acentuação na fala, há a possibilidade de deslizamento do sentido pela história, possibilitando outras formas de entendimento que não as previstas pelo enunciante.

⁸ O conceito de ideologia que utilizamos será abordado no segundo capítulo.

suas autodeterminações não interferem na produção da ideologia, sendo a construção discursiva um **instrumento** para demonstrar uma realidade e suas contradições. Essa perspectiva concebe a língua como instrumento de comunicação.

Assim, essa forma de pensar a ideologia como um bloco que se constrói por fora da língua é entendida como limitada, pois desconsidera as possibilidades de deslizamentos que se manifestam nos discursos e que resultam/são resultados de sujeitos constituídos na língua e pela língua, que atuam na história e são determinados por ela. Esses mesmos sujeitos são sujeitos a falhas, por mais que dominem a língua como “instrumento de comunicação”.

É, portanto, no interior da própria língua, de sua organização, que as questões do estabelecimento dos sentidos se manifesta, mas não é, de forma alguma, que nele se encerram. Da mesma maneira, eles não podem se constituir em meros reflexos das mudanças estruturais mais amplas, pois isso excluiria a relação dialética que fundamenta as relações sociais. No entanto, enquanto a perspectiva que associa a questão dos sentidos à superestrutura é adotada por parte dos estudos marxistas da língua, como nos mostram Bakhtin/Volochinov (2004) e Pêcheux (1988), a que coloca o sentido como determinado pela “organização” dos elementos linguísticos é o ponto de vista adotado pela maioria dos estudiosos da língua.

Assim, podemos afirmar que questões relativas ao estudo do sentido, em sua maioria, baseiam-se nos estudos imanentes, atentando para a organização da própria língua. Tal escolha não é feita de forma descolada da realidade que dá suporte a tais estudos. Sobre essa questão, Pêcheux e Gadet (2004) trazem importantes questionamentos sobre o desenvolvimento da linguística, suas associações e recusas (as relações com disciplinas de outras naturezas).

É um acaso se o distribucionalismo se desenvolve em uma época em que as necessidades de comércio, e depois da guerra, exigem procedimentos rápidos e maciços de aprendizado de línguas? Se os procedimentos markovianos de comunicação encontram as exigências de uma circulação da informação em um aparelho administrativo, integrado e homogêneo? Se a gramática gerativa coincide com a extensão comercial e estatística do cálculo eletrônico com finalidades administrativas, voltado para a análise de experiências, para a análise documental e para o tratamento de imensos sistemas de dados? Se a renovação dos estudos semânticos, nesse mesmo contexto, aparece com acentuadas exigências tecnológicas (comunicação homem-máquina) e jurídicas (automatização das decisões judiciárias)? Se o florescimento da sociolinguística se encontra ao lado do surgimento de uma nova gestão política das “diferenças sociais”? (PÊCHEUX; GADET, 2004, p.21)

Tais questionamentos nos levam a pensar sobre os limites e as possibilidades não exploradas pelos estudos da língua, especialmente no que diz respeito à produção dos sentidos. É possível se pensar, por exemplo, no controle de determinadas palavras consideradas na língua portuguesa, hoje, como “politicamente incorretas”, pois trazem as

marcas culturais de uma realidade que assim as constituiu, sem que, no entanto, sejam discutidas as relações socioeconômicas que garantiram e impulsionaram essa visão de mundo. A condição da palavra “negro” como adjetivo que denota negatividade é um exemplo⁹.

É justamente porque a língua é viva e não transparente que há espaços de significação por fora da política da língua, sendo que os sentidos não estão “colados” a essas palavras ou expressões. A escolha de combater a “palavra pela palavra”, para ficar nesse exemplo, geralmente ignora o fenômeno ideológico como um todo. Não é à toa que, durante a ditadura militar, os grandes compositores e letristas brasileiros, como Chico Buarque, conseguiam estabelecer significações por fora da censura (ORLANDI, 1995).

Com aqueles questionamentos, Pêcheux e Gadet (2004) nos mostram que ciência e política não estão desconectadas uma da outra, pois as classificações e predileções da academia – bem como a utilização, na esfera sociopolítica, dos resultados desses empreendimentos teóricos – não estão isoladas de um contexto social mais amplo. Ou seja, os estudos linguísticos não estão desprovidos de interesses, e se materializam através da objetividade das razões nas quais essa busca do conhecimento se apoia.

Se a assertiva é válida para os caminhos percorridos de forma ampla por essa área do conhecimento – importante frisar que uma determinada teoria não é anulada ou substituída por outra, mas sim “superada” nas preferências acadêmicas – não menos válida é para o ramo específico da linguística o qual abordamos aqui. As contradições presentes no interior dessa área do conhecimento também se verificam na semântica. Sendo assim, os estudos semânticos são classificados de maneiras diferentes, de acordo com a perspectiva adotada. Cabe aqui apresentá-los para melhor justificar a opção feita neste trabalho pela semântica discursiva.

1.1 A Semântica Formal: a estrutura linguística determinando os sentidos

De acordo com Oliveira (2001), os estudos da semântica formal remontam aos estudos da linguagem iniciados por Aristóteles. Ela pode, desta forma, ser apontada como a perspectiva pioneira dos estudos da área. A lógica aristotélica exerce influência direta nos

⁹ Não estamos aqui defendendo a não atuação do Estado na coibição de manifestações verbais e/ou textuais de racismo, homofobia ou quaisquer formas de discriminação, mas sim apontando que a causa dessas manifestações não se origina na língua, embora por meio dela se propague. A língua, compreendida como “corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.90), nunca se dissocia das condições sócio-históricas que as constitui. Cumpre, portanto, papel ideológico que não se funda nela mesma, sendo necessário esclarecer tais relações a fim de que não atue na superficialidade do fenômeno.

estudos interpretativos especialmente por afirmar que as relações de sentido obedecem a relações lógicas, independentemente das palavras substituídas nas sentenças.

De acordo com Guimarães (2006), a semântica formal toma como unidade de significação a sentença, diferentemente da semântica enunciativa e da pragmática – as três posições de estudos da significação delimitadas pelo autor, como já apresentamos. Importante aqui diferenciar sentença e enunciado para Guimarães:

Uma sentença é assim uma unidade da língua que tem uma estrutura organizada segundo as regras de combinatória própria da língua. De certo modo esta relação com as sentenças da língua fazem parte do conjunto de condições que dá aos enunciados sua consistência interna e sua interdependência relativa. (GUIMARÃES, 2006, p. 122)

Assim, a sentença é uma combinação de elementos linguísticos organizada de forma lógica, ou seja, cuja compreensão é facilmente alcançável ao falante da língua estudada. De outro lado, o enunciado pode ser entendido como “um elemento lingüístico próprio do funcionamento da língua quando um locutor diz algo” (GUIMARÃES, 2006, p.122). A enunciação é, assim, ponto fundamental para a expressão e consideração do sujeito, não encontrando, por isso, espaço na semântica formal. Nessa perspectiva, um signo é definido na sentença e esta, sempre definida em sua relação linguagem-mundo, sendo o significado estabelecido por uma relação complexa que une sentido e referência.

Essas elaborações têm como seu representante pioneiro o alemão Gottlob Frege. Para ele, era preciso separar as relações objetivas e subjetivas no estudo da língua, sendo que aos estudos semânticos só interessaria a objetividade dos significados, aquilo que uma comunidade atesta como uniforme. Já as impressões individuais, provocadas pelas vivências subjetivas de cada um, não devem ser preocupação dos linguistas.

Para esse autor, o sentido é um caminho que nos leva a uma referência, ou seja, uma mesma referência (o objeto no mundo) pode ter vários sentidos. Nas suas palavras: “A designação de um objeto singular pode também consistir em várias palavras ou outros sinais.” (FREGE, 1978, p.62). Na teoria do lógico alemão, há uma distinção entre a objetividade e a subjetividade. Esta distinção é conceituada e deve ser considerada pelos estudiosos da língua, pois a imagem construída pelo sujeito não se confunde com a referência.

A referência e o sentido de um sinal devem ser distinguidos da representação associada a este sinal. Se a referência de um sinal é um objeto sensorialmente perceptível, minha representação é uma imagem interna, emersa das lembranças de impressões sensíveis passadas e das atividades, internas e externas, que realizei. Esta imagem interna está freqüentemente saturada de emoções; a claridade de suas diversas partes vacila e oscila. Até num mesmo homem, nem sempre a mesma representação está associada ao mesmo sentido. A representação é subjetiva: a representação de um homem não é a mesma de outro. Disto resulta uma variedade de representações associadas ao mesmo sentido. (FREGE, 1978, p 64-65)

A referência está no mundo objetivo, e é ele quem afere a veracidade dos ditos. Ele não se confunde com o sentido, que estaria “localizado” entre a referência e a representação, mas também não é o próprio objeto. (FREGE, 1978). Portanto, o sentido não é, para Frege, uma construção individual (esta é a representação, totalmente subjetiva) ou social (entendendo-se que a representação não é construída pela sociedade). Na verdade, as representações não são nem devem ser motivo de estudos, por se configurar em uma parte da subjetividade que não interessa ou não é possível de ser alcançada. O sentido, assim, pode ser percebido como referente ao pensamento (e, portanto, sem valor de verdade) ou indicador de uma referência, ao qual se atribui o valor de verdade. Essa é a preocupação da lógica que deu origem à semântica formal.

No entanto, essa mesma visão não é compartilhada pela semântica formal da atualidade, pois a assertiva nos impõe a condição de inverdade sobre qualquer dizer que não tenha correspondência concreta no mundo sensível. (OLIVEIRA, 2001). Isso porque, reafirmemos, para Frege há de se buscar somente a verdade, que está nas referências.

Frege também não limita a apreensão do sentido à completude do pensamento, àquilo que pode ser entendido pelo sujeito (lembramos que o sentido é constituído, nessa visão, no limite entre a representação –subjetiva – e a referência – objetiva, pois diz respeito à maneira como é designada uma dada referência). Além dos nomes próprios, que apresentam sentido e referência, a teoria de Frege designa como expressões incompletas aquelas que não carregam o pensamento completo, contido nos nomes próprios. Por isso, devem ser preenchidas por argumentos, que as antecedem e/ou as sucedem. Além dos argumentos, as categorias semânticas a serem estudadas têm como função garantir as possibilidades de sentido que, por sua vez, adquirem valor de verdade no mundo real. O sentido é, portanto, percebido nessas relações lógicas que se estabelecem na linguagem.

Se formos aplicar, através de um exemplo simples, essa maneira de entender o significado da linguagem ao nosso objeto, poderíamos construir a seguinte lógica dedutiva:

- 1 Todas as universidades públicas no Brasil são gratuitas.
- 2 A UFAL é uma universidade pública brasileira.
- 3 A UFAL é gratuita.

Para a semântica formal, o sentido dessa última assertiva é verdadeiro porque as premissas anteriores o são. O significado é constituído nessa relação entre o sentido (o público tal como definido e compreendido pela comunidade linguística brasileira) e a referência (a Universidade Federal de Alagoas em sua existência concreta). Não caberia a esses estudos semânticos explicar se há contradição entre a construção linguística e a realidade objetiva.

Afirmar que a UFAL possui cursos de pós-graduação pagos, por exemplo, colocaria em contradição a afirmação anterior, mas essa é uma questão que não diz respeito à perspectiva da semântica formal.

Mari (2008), em livro intitulado “Os Lugares do Sentido”, aponta algumas direções dos estudos semânticos, e propõe a divisão destes em três grandes grupos: a construção do sentido no sistema, a construção do sentido pelo sujeito e a construção do sentido pela história. A Semântica formal estaria contemplada nesse primeiro grupo, embora os estudos de Frege tragam subsídios que possibilitarão questionamentos utilizados pela semântica da enunciação. Decerto, a semântica formal não se limita, atualmente, aos arranjos propostos a partir da teoria estruturalista, tendo evoluído para os cálculos mais complexos propostos pela gramática gerativa, que tem como seu maior expoente o americano Noam Chomsky.

Um dos pontos importantes destacados por Mari (2008) ao tratar dos estudos pioneiros da semântica formal são justamente os avanços metodológicos desta (e não os resultados obtidos) na tentativa de pensar o sentido de uma forma objetiva, deslocando esse entendimento “do eixo da emoção para o eixo da razão.” (2008, p.15). Na verdade, esse autor discorda dessa dualidade, e defende que ela é superada pelo estudo da sintaxe, pois acredita que:

[...] a condição para alicerçar as bases de uma racionalidade para a discussão do sentido só poderia se viabilizar à medida que pudéssemos prover a união das duas dimensões, já que nem propriedades lexicais isoladas seriam suficientes para esse fim, nem relações lógicas puras o seriam. (MARI, 2008, p.15)

E continua sua argumentação, afirmando o seguinte sobre a gramática gerativa:

Não se trata mais de estabelecer construtos lexicais isolados, mas de formulá-los com base em um potencial de co-ocorrência que se tornou possível a partir de um conhecimento a mais das relações sintagmáticas entre os diversos componentes da estrutura sentencial. Não se trata de pautar uma análise da quantificação das línguas apenas nos espelhando nos quantificadores universal e existencial. [...] (MARI, 2008, p.15).

Assim, busca mostrar que o aparato conceitual construído por essa teoria permite ao pesquisador fazer associações as mais diversas e perceber, a partir desses cálculos, que interpretações seriam possíveis. Essas possibilidades não excluiriam a afirmação que toda interpretação de uma frase irá depender de seu contexto. Na verdade, o falante da língua reconhece as incongruências, excluindo determinadas interpretações. A chamada “competência linguística” seria, como nos mostra Pêcheux e Gadet (2004), o suporte subjetivo da teoria chomskiana. Ela está atrelada a uma visão de mundo e de homem da qual não pode ser isolada, qual seja, o homem cartesiano, do *cogito*, cuja existência está ligada à possibilidade de conhecer.

Esse ponto de vista mantém, assim, a dualidade objetividade-subjetividade, pois representa um deslocamento do reconhecer a racionalidade objetiva para a construção de uma realidade reconhecível pelo sujeito. Essa perspectiva desconsidera a metáfora como constituinte da língua, e o absurdo como possibilidade de significação, além de não considerar o sujeito como produtor de sentidos – seja na posição de quem elabora/enuncia o dizer, seja na posição de quem o recebe ou para quem ele se dirige.

Não que os estudiosos da semântica formal não vislumbrem a possibilidade de ir além das estruturas pré-definidas pelo sistema: na verdade, o que há é uma separação das esferas a que são “autorizadas” tais transgressões. No estudo da língua em si, cabem os arranjos formais, que antecipam possibilidades de sentido a partir de combinações possíveis no sistema ou, como define Mari (2008, p.18): “A estrutura lógica torna-se, portanto, uma antecipação do acontecimento semântico.” O absurdo, o imprevisto, a possibilidade de deslizamento do dizer não são, portanto, estudadas nessa perspectiva, corroborando com a dualidade língua x fala estabelecida pela teoria saussuriana.

1.2 Abram as portas para o sujeito entrar: a Semântica da Enunciação

O Estruturalismo passa a ser o modelo hegemônico para as ciências sociais a partir dos estudos de Saussure, para quem o significado é um conceito, estabelecido a partir das relações existentes na própria língua. O signo, categoria fundamental nessa teoria, é a unidade de diferença e, sendo assim, nada tem a ver com questões exteriores, com o objeto ou a ideia em sua representação real, mas sim com a possibilidade de pensá-la e entendê-la em um dado sistema linguístico. Oliveira (2001, p.18) registra que “essa postura pode implicar uma posição relativista, já que cada língua, cada sistema de diferenças, institui sua própria racionalidade.”.

Desse modo, não interessa aos estruturalistas, quando do estabelecimento da língua como objeto científico, estudar as questões relativas ao sentido, pois estas se apresentavam a eles como consequências do próprio estudo do sistema. Contudo, na tentativa de responder às críticas voltadas à ausência do sujeito como categoria fundamental na linguística, alguns pesquisadores, tais como Ducrot e Benveniste, desenvolvem a teoria conhecida como linguística da enunciação.

Pode-se dizer que tal tentativa não se desloca da perspectiva dos estudos da língua por uma negação do sistema e de suas autodeterminações: ela se apoia no estudo das relações intersubjetivas. Isso quer dizer que o sistema mantém-se externo ao indivíduo, mas esse tem o

poder de selecionar os seus elementos e conjugá-los de modo a estabelecer um processo comunicacional. Tanto melhor será o resultado da comunicação quanto maior for o conhecimento do sujeito acerca das associações e itens lexicais da língua. O sentido seria, em maior ou menor grau, resultado dessa intencionalidade. Como bem explica Mari:

A preocupação mais importante desse enfoque, materializado em abordagens distintas em suas nuances, foi traduzir a linguagem numa perspectiva instrumental, onde o sentido, a informação ali veiculada, está a serviço de objetivos claros da interação verbal, onde o locutor procura induzir alocutários ao desempenho de comportamentos, de atitudes, de ações, a partir de sentidos que lhe são propostos. (MARI, 2008, p.21).

O autor destaca ainda que essa atribuição de sentido ao sujeito possui abordagens distintas, diferenciadas, especialmente, pelo peso que atribuem ao sistema¹⁰. A questão primordial nessa perspectiva é que o sujeito é determinante para a construção social do sentido, como defendem teóricos da comunicação como o americano MacLuhan, que constrói esquemas para garantir a eficácia do processo de comunicação; e fala sobre “as possibilidades de arranjo do código” (2008, p.22) pelos sujeitos, seja no plano da elaboração ou da interlocução. Pode-se ainda partir de uma proposta de construção textual, pela qual o sujeito trabalha conscientemente as possibilidades oferecidas pelas funções da linguagem, buscando a clareza das suas proposições.

Essa perspectiva de construção semântica inclui ainda a linguística da fala, apresentando-a como evento único. Ou seja: o indivíduo que se utiliza da língua para expressar-se o faz buscando um resultado, apropria-se da palavra e imprime um sentido, garantido pela força singular de sua enunciação.

A inclusão do sujeito como categoria fundamental dos estudos linguísticos suscita inúmeras discussões, principalmente sobre o grau de interferência desse no sistema e o fato de apoiar-se em perspectivas distintas de sujeito. Essas questões poderiam implicar o princípio de neutralidade da ciência, pautada na objetividade e, mais especificamente, nas ciências da linguagem, já que a dualidade língua x fala, defendida por Saussure (s.d.), busca estabelecer essa oposição entre o individual (fala) e o social (língua).

Por isso, essa inserção categórica exige a busca de outras perspectivas para além da linguística, limitando ou eliminando a determinação do sistema. Benveniste (1989) destaca que o desenvolvimento dos princípios de uma linguística da fala exige o estabelecimento de

¹⁰ Lembremos aqui que a psicologia sempre abordou a construção do sentido sendo algo pessoal, mas sem que se fizesse referência direta à língua em si, mas aos mecanismos sociais de construção simbólica e às histórias pessoais de cada sujeito.

uma nova relação, ao invés de uma dualidade: o da forma e do sentido na linguagem. Entretanto, ao enunciar essa tentativa, argumenta que:

[...] não trago aqui qualquer coisa como o ponto de vista dos lingüistas; um tal ponto de vista que seja comum ao conjunto ou ao menos a uma maioria de lingüistas não existe. Não só não há entre os lingüistas uma doutrina reconhecida nessa matéria, mas constata-se entre muitos deles uma aversão a tais problemas e uma tendência a deixá-los de fora da lingüística. (1989, p.220-221)

Os problemas aos quais o autor se refere dizem respeito especificamente à questão do sentido, até então tratada do ponto de vista lógico-filosófico. Dando sequência a este pensamento, Benveniste exemplifica as divergências estabelecidas entre forma (que é a preocupação da teoria saussuriana) e substância (renegada pela mesma teoria) com a escola de Bloomfield¹¹. Essa perspectiva define como mentalista todo estudo do *meaning* (que pode ser traduzido como sentido nessa perspectiva). Com isso, a preocupação com as manifestações do sentido acabaram por ser relacionadas a estudos em outras áreas do conhecimento, especialmente a psicologia.

No caso da linguística, essas discussões, como atesta Benveniste, estão colocadas, mas aparecem de forma vaga, nas obras tradicionalistas da semântica. “De fato, as manifestações do *sentido* parecem tão livres, fugidias, imprevisíveis, quanto são concretos, definidos e descritíveis os aspectos da *forma*” (BENVENISTE, 1989, p.221. Grifos do original).

Benveniste, portanto, defende a quebra dessa dualidade apontando que a significação não somente pertence ao próprio da língua como também é condição fundamental para a vida em sociedade. Isso quer dizer que o estudo da significação é possível aos linguistas. “Que a linguagem significa quer dizer que a significação não é qualquer coisa que lhe seja dada por acréscimo, ou, numa medida mais ampla, por outra atividade [...]”. (BENVENISTE, 1989, p.223).

Nesse ponto, o autor aproxima seu pensamento das elaborações de Saussure, defendendo prioritariamente que a língua é um sistema de signos, e que a noção desses engloba exclusivamente uma parte do processo de significação. No entanto, tal noção é imprescindível para compreender a relação forma e sentido, a qual já estaria implícita na teoria saussuriana: signo é a unidade semiótica composta de significante e significado, e a relação estabelecida entre essas esferas condiciona o processo de significação.

¹¹ Linguista americano considerado um dos fundadores da linguística estrutural naquele país. Seu texto *Language* foi publicado em 1933 e toma como fundamentação a psicologia behaviorista, baseada no princípio do estímulo e da resposta (estudos objetivos do comportamento humano).

Esmiuçemos esse modo de compreender a língua e para que possamos avançar nas colocações acerca da semântica enunciativa: na estrutura formal do significante, é possível perceber estruturas que distinguem os signos, sendo a preocupação dos linguistas descrever as possibilidades de estruturação do sistema de uma língua (os fonemas utilizados nas flexões verbais, por exemplo). Já no campo do significado, o critério é se ele significa ou não para a comunidade linguística. Esse princípio de estabelecimentos de diferenças e estudos de relação ultrapassaria a visão da língua em si e estaria presente em toda a semiologia, como já afirmava Saussure (s.d.)¹². Ainda de acordo com Benveniste (1989, p.228): “a natureza semiótica parece ser comum a todos os comportamentos que se institucionalizam na vida social, porque são entidades de dupla face, semelhantes ao signo lingüístico”.

Seguindo o entendimento desse linguista francês, temos o desenvolvimento de um ponto essencial do seu pensamento: o que Saussure (s.d.) sugeriu, na distinção língua x fala, está ligado ao estudo da língua como área abrangida pelo semiológico, ou seja, ao estudo dos signos em si e em relação, compondo um sistema. O que Benveniste propõe é o estabelecimento de outra dualidade: signo x frase. Esta última estaria relacionada ao processo comunicativo.

Contrariamente à idéia de que a frase possa constituir um signo no sentido saussureano, ou que se possa por simples adição ou extensão do signo passar à proposição e depois aos diversos tipos de disposições sintáticas, pensamos que o signo e a frase são dois mundos distintos e que exigem descrições distintas. Instauramos na língua uma distinção fundamental, em tudo diferente daquela que Saussure tentou instaurar entre língua e fala. [...] Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma. (BENVENISTE, 1989, p. 228-229)

Essas duas maneiras de ser da língua, que implicam estatutos e métodos distintos de estudo, seriam, nessa visão, a semiótica e a semântica. A primeira, com a função de significar e a segunda, de comunicar. Dessa forma, a comunicação coloca a língua numa função mediadora, e põe o homem em relação com aquilo que o cerca na sociedade que o constitui – homens, realidade, ideias - e, por isso mesmo, é o que lhe possibilita o pensamento e o desenvolvimento da consciência, bem como a “adequação” ao já existente. É essa a concepção presente na perspectiva da semântica da enunciação.

Assim, a frase é apresentada como unidade de análise, que possibilita a produção do discurso. Discurso nessa perspectiva da semântica da enunciação é entendido em um estatuto subjetivo, individual. “Não se trata mais, desta vez, do significado do signo, mas do que pode

¹² Logo no início do capítulo IV do CLG, Saussure enfatiza que é preciso “outorgar a ciência da língua seu verdadeiro lugar no conjunto do estudo da linguagem [...]. Todos os outros elementos da linguagem, que constituem a fala, vêm por si mesmos subordinar-se a esta primeira ciência”. (SAUSSURE, s.d., p.26).

chamar o intencionado, do que o locutor quer dizer, da atualização lingüística do seu pensamento” (BENVENISTE, 1989, p.229).

Isso significa dizer que há inúmeras diferenciações na proposição do estudo da frase: ela é tão-só particular; resulta da atividade do locutor, responsável por colocar a língua em funcionamento; e estabelece uma relação deste com a realidade, sendo impossível pensá-lo sem referência da “situação do discurso e da atitude do locutor” (BENVENISTE, 1989, p. 230). Para chegar ao sentido, buscam-se as relações sintagmáticas, e não as paradigmáticas, como no caso do estudo da língua na perspectiva semiológica.

Ao referir-se sempre à atualização da língua como um acontecimento – sempre único e irrepetível – cujo sentido é condicionado à intencionalidade do sujeito, Benveniste cria uma maneira própria de perceber a língua, que inclui o sujeito, mas o sujeito a-histórico, preso ao presente de uma situação específica. A ideia expressa pela frase sempre será dependente das escolhas subjetivas de organização da própria língua, as quais, por sua vez, estariam condicionadas às possibilidades de organização sintática. O arranjo das palavras é, nessa visão, essencial para a construção da ideia, a fim de que seja garantida a comunicação exata.

Para a semântica da enunciação, o sentido da frase é a ideia e o da palavra, seu emprego. Daí a possibilidade de deslocamentos de sentidos de uma palavra em frases distintas, o que o leva a recorrer, no estudo semântico, à categoria de referente. Nesse caso, a referência diz respeito à frase, ao “estado de coisas que a provoca, a situação de discurso ou de fato a que ela se reporta e que nós não podemos jamais prever ou fixar” (BENVENISTE, 1989, p. 231).

Percebemos aí que a realidade sócio-histórica é considerada na sua imediaticidade, não como determinante do sujeito que enuncia, das circunstâncias imediatas que incitam o processo comunicativo ou mesmo dos sentidos das palavras em si, diferenciadas da ideia geral da frase. Para esse ponto de vista, a história existe “à parte” da construção discursiva, como realidade que se concebe na determinação do sentido naquela situação específica de comunicação.

A polissemia, ou seja, a multiplicidade de sentidos atribuídos a uma mesma palavra, teria lugar nessa elaboração teórica? Sim, desde que os contextos discursivos difiram entre si. Mas não há, entre significâncias comuns, uma determinação direta da história, que possibilite, inclusive, o deslizamento dos sentidos para outros caminhos, mesmo que já estabelecidos na língua. Dessa maneira, como explicar interpretações distintas de uma mesma frase ou entendimentos diversos de uma mesma palavra? Para a semântica da enunciação, houve falha no processo da comunicação, ou o contexto possibilitou divergências quanto ao sentido, mas

essas divergências, as diferenças ou a construção de novos sentidos, não são entendidas fora desse espaço imediato. Ao menos não é isso que interessa ao linguista que trabalha nessa perspectiva.

Para melhor ilustrar essa elaboração, pensemos no enunciado “viver é o que vale a pena”. Poderíamos atribuir ao verbo “viver” os sentidos de [aproveitar a vida] ou de [manter-se vivo]. Para Benveniste, como interessaria na enunciação a ideia da frase, seria preciso buscar na situação comunicativa a resposta para essa significação. Se emitido por um sujeito com uma doença grave, por exemplo, pareceria lógico que a segunda definição caberia, levando-se em conta que o arranjo da frase permite as duas combinações, mas o sujeito poderia estar argumentando em favor de sua eutanásia, pois a sua vida, em caso de doença grave, não seria, para ele, viver [aproveitar a vida].

A concepção de polissemia disseminada pelo autor não caberia nesse caso, pois se trataria apenas da soma dessas situações particulares, perdendo-se no tempo e espaço. Questões as quais a semântica discursiva consideraria determinantes na construção do sentido dessa frase, tais como a influência religiosa, a conotação epicurista, a imposição familiar, nenhuma dessas questões que podemos levantar – nesse exemplo específico – poderia, na semântica enunciativa, ser considerada como fundamental ou necessária para explicar as possibilidades de deslocamentos semânticos.

Com isso, deduz-se que esse sujeito da enunciação é livre em relação às condições sociais (ou as condições sociais não devem ser consideradas ou não são determinantes do seu pensamento), mas é preso às articulações da língua pela qual se expressa. Além disso, estando o sujeito relativamente livre para compor seu enunciado, pois que é limitado pela ordem da língua, não pode enunciar na ordem do imprevisível: ele se submete ao sistema, na mesma medida em que se vale dele para expressar seu pensamento.

Uma mesma situação, uma mesma referência com uma mesma ideia a ser transmitida resulta em enunciações diferenciadas e isso, para Benveniste (1989), revela que o pensamento independe da estrutura linguística, mas deve ser submisso a ela, sob o risco de não significar, de não estabelecer a comunicação tal como a propõe.

É importante destacar que, ao fazer a distinção entre semiótica e semântica, Benveniste (1989) afirma que elas devem possuir estatutos metodológicos distintos, mas apresenta, nesse texto em específico, só apontamentos gerais para sua delimitação. São duas linguísticas distintas, conforme antecipado por Saussure.

Como vimos, para o linguista francês, a linguagem não deve ser compreendida somente como instrumento de comunicação: ela “está na natureza do homem, que não a

fabricou” (BENVENISTE, 2005, p. 285). No entanto, na sua perspectiva, as características da linguagem (natureza imaterial, funcionamento simbólico, organização articulada, o fato de já ter um conteúdo) permitem que não apenas o homem “se sirva” dela, mas que, com ela, se torne sujeito. “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*: porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005, p. 286. Grifos do original).

Os sujeitos, portanto, apropriam-se da linguagem, cuja organização permite a eles se designarem como *eu*. O discurso aparece, nessa perspectiva, como linguagem em movimento que possibilita a comunicação entre os homens de forma intersubjetiva. Para Malidier *et al* (1994), essa perspectiva do discurso, chamada por ela de linguística do discurso, possui fortes diferenças epistemológicas da teoria do discurso proposta por Pêcheux, com a qual trabalhamos.

A primeira dificuldade tem relação com o estatuto do sujeito da enunciação. Como definir este “sujeito falante” que intervém constantemente em seu próprio discurso? De fato, o problema parece resolvido já que, nesta problemática, a questão é a determinação das marcas do sujeito, não o próprio sujeito. Se bem que somos tentados a pensar que o ‘sujeito falante’ é o sujeito empírico, psicológico, livre em suas escolhas, transparente para si mesmo, em resumo. Por este caminho, a teoria da enunciação está longe de ter rompido com o empirismo. (MALDIDIER *et al*, 1994, p. 75).

Não é somente nas elaborações da AD que a linguística da enunciação é criticada. Ainda hoje, a questão levantada sobre a possibilidade de estudos da língua na enunciação é discutida. Frequentemente, a crítica a essa perspectiva subjetivista é feita de maneira a tratar como impossível o estabelecimento de métodos que garantam a descoberta dos sentidos, mesmo quando se julga necessária a inclusão do sujeito, ou, ao menos, a sua consideração como elemento necessário para compreender o processo de significação em sua dinâmica social. Essa visão pode ser percebida em Mari, que, como já colocamos, diz não desconsiderar o sujeito, mesmo ao trabalhar a semântica formal:

Compreender a questão do sentido **não é apenas** compreender aquela camada que se constrói a partir do previsível, do esperado, daquilo que as regras do sistema podem nos assegurar racionalmente. Interessa-nos também **uma outra** ordem de fatores: aquela em que não dispomos de regras para justificar, nem de algoritmos para calcular, mas **apenas de algum tipo de sensibilidade para perceber**. Podemos ainda não conhecer a sua razão de ser, mas sentimos, com certeza, os efeitos do seu existir. (2008, p. 23. Grifos nossos)

Afirmar que há no sujeito uma sensibilidade que indica, mas que não explica, é negar a possibilidade de conhecimento do real como um espaço dialético, em que emoção e razão, objetividade e subjetividade, não se contradizem.

A compreensão do sentido, por envolver essas esferas no estudo da língua, quebra o paradigma da dualidade e amplia a questão para além do sujeito que se propõe a conhecer a realidade, ou do objeto que se apresenta ao sujeito como se a ele fosse alheio. Trata-se de pensar sujeito e sentido como elementos que estão em relação direta, mas submetidos à ordem da história, que por sua vez é constituída por sujeitos concretos. E esses são sujeitos históricos, que agem, pensam e atuam na realidade de forma complexa, incitados por construções ideológicas que os antecedem e se renovam através dos discursos.

Daí pensarmos o sujeito do discurso como um sujeito que não é individual, não é usuário de combinações linguísticas que podem ser apreendidas, nem como sujeito livre para as escolhas que expressarão seu pensamento formado por fora do contexto linguístico. Daí optarmos, neste trabalho, pela Análise do Discurso, razão pela qual se faz necessário discorrer sobre essa perspectiva teórico-metodológica.

1.3 Para além das evidências: a construção do sentido na perspectiva da Análise do Discurso

Como vimos, as perspectivas apresentadas anteriormente trazem como fundamental, para que compreendamos como acontece a construção do sentido, o sistema ou o sujeito, porém, não se configuram como oposição direta entre sujeito e sistema, ou mesmo à exclusão total de um, em virtude da adoção de outro. O que há são diferenças na forma como essas categorias se relacionam, e o peso de cada uma no processo de significação. Um ponto em comum, porém, é que a história, **entendida na perspectiva dialética**, não é fundamental para esses estudos semânticos, uma vez que na linguística, tal como estabelecida, foi tomada de forma mecanicista, principalmente como indicativo temporal.

Decerto, a semântica discursiva não é a única que se apresenta na tentativa de discutir a construção do sentido na perspectiva histórica. No entanto, achamos por bem enfocar aqui somente as questões levantadas especialmente por Pêcheux, na tentativa de estabelecer um diálogo entre a língua, o sujeito e a história, unificando o que, nas outras teorias semânticas, mostrava-se excludente.

Enfatizamos que a proposta de criação da Análise do Discurso (AD) não era a de elaborar outra teoria para explicar fatos linguísticos, ou mesmo avançar nas reflexões sobre a língua, a partir das conclusões e questionamentos iniciados por Saussure (s.d.). As questões postas pela teoria do discurso, em convivência à formação político-ideológica dos autores que buscaram formulá-la, dizem respeito à maneira de se fazer ciência, já que, como marxista, não

bastava a Pêcheux apenas “explicar” o mundo, mas transformá-lo¹³. Assim, a língua passa a ser um dos aspectos considerados para a compreensão do discurso, e não o próprio objeto de estudo. A AD se debruça não sobre a língua em si, mas sobre o discurso.

Ao colocar-se esse desafio, esse autor não rompe por completo com a concepção de língua como sistema, mas promove um deslocamento. Enquanto na chamada “linguística dura” a língua é entendida como sistema fechado, uma estrutura cujo funcionamento lhe é próprio e na qual o sujeito/indivíduo nada modifica, na AD ela possui autonomia relativa, e a falha passa a ser compreendida como própria do seu funcionamento. A língua faz sentido ao sujeito social e produz sentido na sociedade porque é parte de um amplo complexo de relações. Como afirma Cavalcante, a língua passa a ser entendida como:

atividade especificamente humana, concreta, histórica [...] não como uma entidade pronta e determinada, mas como constitutiva, opaca, incompleta, de autonomia relativa que no interior das relações sociais e no processo da história, atua para transformar as atividades humanas. (CAVALCANTE, 2007, p.34)

Adotar essa concepção significa, portanto, não prescindir da ordem da língua – cuja autonomia não é total nem se constrói nela mesma – mas também não considerá-la como a única e principal determinante. A língua é entendida, sim, como um sistema que possui uma ordem própria, mas essa não limita sujeito nem sentido, sendo as suas combinações indicativos das significações sociais, percebidas nos discursos. Mesmo as regras dessa ordem se alteram no tempo de forma condicionada pelos sujeitos que fazem a história, embora essas mudanças sejam, muitas vezes, percebidas tão-somente como alterações temporais aleatórias, como defende Saussure (s.d.).

Pêcheux (1988) admite que o sistema da língua é o mesmo para todos os sujeitos, sendo, portanto “a base comum de processos discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 1988, p. 91. Grifos do original). Discurso e língua não é, assim, o mesmo objeto. Discurso também não é fala (*parole*), como processo individual, como concebido na linguística da enunciação. Nessa perspectiva, “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1988, p. 92), o que nos leva a trabalhar o discurso sempre em relação à construção de sentidos na história, por sujeitos que nela se inserem.

Tal relação, social e histórica, se constrói a partir das possibilidades postas pelo sistema da língua, mas não se restringe a ele. De acordo com o filósofo francês, a língua serve como instrumento de comunicação e de não comunicação. Ou seja, a transparência da

¹³ Fazemos referência aqui às teses sobre Feuerbach, de Karl Marx. Trata-se da XI tese, na qual o filósofo alemão afirma que “os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de modos diferentes, é preciso, agora, *transformá-lo*”. (MARX, 1965)

linguagem é questionada em seu princípio fundamental: o de que o conhecimento do sistema garante o entendimento do sentido, logo, essa questão (a do sentido) não necessita de estudos específicos ou seu estudo está antes subsumido a questões específicas da estrutura linguística.

Portanto, podemos afirmar que para a AD a língua é opaca, pois as marcas linguísticas são o ponto de partida para se chegar ao discurso. Sua lógica interna e seu funcionamento estrutural são necessários, mas não suficientes para compreendermos um processo mais amplo, o processo discursivo.

Em toda língua falada por seres humanos os traços significantes, as ‘marcas’ linguísticas não se estruturam segundo a ordem lógico-matemática. A dificuldade do estudo das línguas naturais provém do fato de que suas marcas sintáticas nelas são essencialmente capazes de deslocamentos, de transgressões, de reorganizações. É também a razão pela qual as línguas naturais são capazes de política. (PÊCHEUX; GADET, 2004, p.24).

Percebemos aí que se questiona a perspectiva segundo a qual a língua se estrutura de forma lógica, podendo ser compreendida em sua organização interna, sem referências à chamada “exterioridade”. Por outro lado, como foi mostrado, temos, em contraposição aos estudos da língua como uma articulação sistemática, a visão de que seria preciso reintroduzir o sujeito nos estudos da língua, acabando por dar-lhe o estatuto de autônomo em relação a essa estrutura: a língua como comunicação e o sujeito como esfera consciente do uso da estrutura do sistema, sendo responsável pelo seu sentido¹⁴. Para a AD, não se trata de trazer o sujeito para dentro da linguística, mas estabelecer outra relação entre a sociedade e os estudos da linguagem.

Pode parecer uma evidência o fato de que as relações entre a linguística e a AD serem muito estreitas: em uma acepção “ampla” da extensão do domínio da linguística, isso pode até incluir a AD, tornando-a parte dessa disciplina, a sociolinguística. Mesmo se nos referimos a uma extensão mais “estrita” do domínio da linguística, aquela que delimita seu domínio a partir do corte saussureano, deve-se admitir que os objetos respectivos da Linguística e da AD (a língua e o discurso) assim como a posição respectiva dessas duas regiões de conhecimento, no recorte universitário do saber e das disciplinas, colocam-nas em uma situação de delimitação recíproca, ou seja, elas constituem a *fronteira* uma da outra. (COURTINE, 2009, p. 37)

Ao mostrar o paradoxo existente entre língua e discurso, Courtine (2009) corrobora com Pêcheux quanto à distinção e, ao mesmo tempo, à relação entre a base linguística e os processos discursivos. Estudar tais processos impõe a discussão sobre aquilo que de fato os constituem: se a língua é suporte, e há uma lógica que a rege e preexiste à vontade do sujeito, ela não o limita ao já existente. As possibilidades de significação, ao colocar a língua em

¹⁴ Aqui apresentamos apenas a linguística da enunciação, mas outras abordagens também apresentam, em maior ou menos grau, essa perspectiva. A sociolinguística e a linguística textual são alguns exemplos.

funcionamento, ultrapassam a fronteira do previsível e sobre ela atuam diversos determinantes. Entre esses, cabe papel fundamental à história.

A nosso ver, trazer a história para a discussão da língua é compreendê-la como determinante, como elemento fundante dos sentidos que circulam na sociedade. Isso porque a história não produz sentidos por si mesma, nem se processa de forma autônoma; ela é resultado da ação dos homens, que por sua vez são condicionados pela própria história. Como sujeitos, trazemos marcas do já constituído, e as contradições desse processo se manifestam, também, na língua. O sujeito se constitui como tal na história, pela história, mas também na língua e pela língua. O que significa dizer que ele é resultado de uma constante tensão entre esses dois polos.

Tal afirmação demanda maiores esclarecimentos sobre as noções de língua e história utilizadas na perspectiva que buscamos trabalhar. Como afirmamos mais acima, não se trata da língua como sistema fechado e autônomo. Reconhece-se que ela é dotada de regras próprias, mas essas regras, assim como as demais esferas as quais constituem o mundo dos homens, estão em relação constante com a história que a constitui.

A incompletude da língua, ou seja, o fato de que ela não existe por si só, nem significa por si mesma faz com que os sentidos só possam ser alcançados ao relacionar a língua posta em funcionamento à noção de historicidade. Essa noção não diz respeito à evolução das formas, mas sim ao processo que constitui os efeitos e mudanças sentidas pelos sujeitos sociais. Pêcheux e Gadet (2004), na obra “A Língua Inatingível”, tentam estabelecer essa “conjunção” entre língua e história, partindo do real da língua como o impossível, mas representável, fazendo agir sobre esse o real da história. Para eles, “[...] o real da língua não é costurado nas suas margens como uma língua lógica: ele é cortado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do *Witz* e das séries associativas que o desestratificam sem apagá-lo”. (PÊCHEUX; GADET, 2004, p 55).

O que os autores explicitam, nessa passagem, é uma negação da língua como sendo o espaço de combinações que conduzem a resultados previsíveis e repetíveis. O real da língua, seu sistema formado por regras e ordens lógicas e estruturadas, ao inserir-se de forma concreta na realidade, materializando discursos formulados por sujeitos sociais, corre sempre o risco de “transbordar” esse mesmo real, o que pode provocar alterações nesse mesmo sistema. O que há de idêntico na língua não é o que há de idêntico no sujeito/indivíduo, vez que a língua o constitui em sujeito por meio de relações que não lhe são internas.

De acordo com Maltby (2011), as diferentes etapas empreendidas por Pêcheux para a elaboração de uma Teoria do Discurso trazem em comum a necessidade de articular língua e

história. Para a autora, “trata-se de construir uma teoria do discurso articulada a uma teoria das ideologias no quadro do Materialismo Histórico” (2011, p.48). No entanto, história e língua são abordadas a partir de perspectivas diferentes nas etapas de desenvolvimento¹⁵, sendo sempre atravessadas por uma noção de sujeito que, mesmo nunca concebido como “livre”, aparece mais ou menos determinado pelas concepções estritas ou ampliadas da língua e da história que se constituem como pilares do Discurso.

Em “Semântica e Discurso”, por exemplo, Pêcheux (1988) busca na teoria lacaniana elementos para trabalhar com um sujeito que não tem total controle sobre si – racional em si e para si – em relação ao seu dizer. Tal assertiva diz respeito não apenas ao controle dos sentidos dos dizeres postos na sociedade, mas na relação que o antecede: aquilo que o forma, a linguagem tal como o constitui é primeiramente, ausente de significados, e isso é marcado no indivíduo de forma tal que essas manifestações escapam à sua vontade.

É importante entender que o sujeito na AD concebida por Pêcheux não é o mesmo em todos os momentos. Na primeira fase, em “Análise Automática do Discurso”, esse sujeito estava, ainda, preso aos lugares pré-determinados no sistema social, tendo pouco espaço de mobilidade, ou seja, sua atuação na história encontrava-se limitada a uma estrutura existente fora dele.

Já na terceira fase, a presença e a influência de outros teóricos fazem-no pensar a história a partir de teorias das histórias das mentalidades. O sujeito presente nessa fase tem uma possibilidade bem mais ampla de agir no mundo, mas mais distante das questões globalizantes, buscando “enfrentar [...] as histórias singulares, o acontecimento”. (Maldidier, 2011, p.58). Para Maldidier, essa reconfiguração da AD de Pêcheux coloca como secundária categoria de Condições de Produção, entendida como fator que leva ao homogêneo.

Nesse sentido, cabe aqui reafirmarmos nossa posição pela concepção de história presente na segunda etapa da AD, percebendo que o materialismo histórico, longe de distanciar-se das questões que se põem no cotidiano ou ser pretensamente totalizante, busca as relações que constituem a totalidade, embora nunca sejam capazes de reproduzi-la.

Desta maneira, defendemos que, ao se valer do sistema linguístico para manifestar suas ideias, seus pensamentos, o sujeito se utiliza de uma língua cujas regras não foram construídas por ele, que foi constituído como sujeito em um contexto histórico o qual lhe é apresentado por meio dos discursos, ou seja, é uma representação do real que, ao mesmo

¹⁵ No texto “Análise do Discurso: três épocas”, Pêcheux (1997c) (auto) avalia o processo de desenvolvimento da AD em suas diferentes fases.

tempo, constitui esse mesmo real. Para Pêcheux, esse sujeito possui a ilusão de que as suas ideias somente a ele pertencem e que tem o controle sobre seu dizer, mas na verdade, há escapes que podem desencadear “falhas”, possibilitando outros sentidos.

O que queremos com isso é afirmar que a nossa consciência não foge ao tempo-espço a que pertence, mas também se projeta para além dele. Se compreendermos que a língua e as significações são construções históricas relacionadas direta e indiretamente com o processo produtivo, podemos afirmar que os dizeres dos homens são possíveis, graças à consciência que têm da linguagem¹⁶ e da realidade circundante. Contudo, essa consciência nunca pode ser compreendida fora de seu tempo e de forma isolada, pois linguagem e realidade estão intrinsecamente relacionadas com a formação social na qual vivemos.

A consciência do homem é a forma histórica concreta de seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na seqüência do desenvolvimento das suas relações econômicas. (LEONTIEV, 2004, p.94)

Essa consciência não deve ser interpretada como um conhecimento total sobre o que se diz e faz, mas como a capacidade humana da prévia-ideação, ou seja, de agir por objetivos, de transformar uma ideia em objeto¹⁷. Como há, na sociedade atual, um domínio da ideia segundo a qual a esfera da linguagem é independente das demais quando, na verdade, permeia tais relações – sendo, inclusive, responsável pela mediação entre a subjetividade e a objetividade – o agir pela linguagem se distancia, muitas vezes, da finalidade para a qual se presta. Ou seja, a oposição entre representação e realidade não é cabível, pois há uma relação entre essas esferas que é indissociável, mesmo quando não há identificação imediata entre elas. Há uma objetividade que sempre antecede o pensamento.

Queremos dizer com isso que o sujeito, determinado pelas condições sócio-históricas e atravessado pelos dizeres que representam as concepções de mundo do seu tempo, vai buscar o controle do seu dizer. No entanto, ele próprio não só não domina os sentidos construídos socialmente como a consciência que possui não alcança a totalidade das relações sociais e, também por isso, não pode contemplar a forma como determinadas questões são internalizadas por ele mesmo.

¹⁶ Língua e linguagem, embora relacionados, não se confundem, sendo a segunda entendida como a capacidade humana de colocar-se diante da realidade produzindo sentidos, o que lhe permite realizar o pôr teleológico. Língua é a mais elaborada forma de linguagem. Ao utilizar o termo linguagem, estamos sendo fiéis aos autores que discutiram este conceito, e não a língua. É a partir da capacidade humana de produzir linguagem que nos é possibilitada a criação da língua.

¹⁷ Estamos considerando aqui que a linguagem quando posta na realidade é discurso e, portanto, ação. Da mesma forma que, quanto maior o conhecimento humano sobre aquilo sobre o qual age lhe permite um melhor resultado na sua ação, o mesmo ocorre com a língua, embora não se limite a ela.

Na perspectiva de AD com a qual trabalhamos, afirma-se que o sujeito tem apenas a ilusão do controle dos dizeres. Ele busca selecionar, no sistema da língua, as palavras, frases ou expressões que melhor expressem aquilo que ele gostaria de dizer, da forma como gostaria de ser compreendido, mas, como os sentidos são construídos socialmente – assim como o próprio sujeito se constitui nas relações sociais pré-estabelecidas – nunca será possível dizer tudo, ou mesmo controlar esses sentidos.

A essas relações do sujeito com seu dizer, Pêcheux (1988) denomina esquecimentos, sendo o esquecimento nº2 de ordem pré-consciente (a seleção do dizer é feita por quem diz, mas há limites estabelecidos para estes dizeres) e o esquecimento nº1, da ordem do inconsciente (o sujeito não é a fonte do sentido, e não tem controle sobre tudo o que diz). Por isso mesmo, não há como chegar até o discurso se considerarmos tão-só a esfera da linguagem e não buscarmos o real da história.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, também encontramos uma concepção de língua que busca ir além dos seus próprios limites, embora não se considere o inconsciente¹⁸, trazida na obra de Pêcheux. Desta forma, as possibilidades de significação são concebidas socialmente. Ao considerar a língua um mecanismo vivo, Bakhtin/Volochinov¹⁹ não concebem o sujeito como autônomo no processo de produção dos sentidos, nem a utilização dos seus elementos como decorrentes diretos de uma superestrutura ideológica.

Dessa maneira, os autores também criticam a simples “dedução da ideologia a partir da infra-estrutura” (2004, p.40), afirmando que essa causalidade mecanicista é resultante de um materialismo vulgar e que, portanto, essas formas de conceber a construção ideológica “passam à margem da substância do fenômeno ideológico.” (2004, p.40).

¹⁸ Na verdade, Bakhtin/Volochinov rechaçam as ideias de inconsciente na obra “O Freudismo”.

¹⁹ Optamos por atribuir a dupla autoria à obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” porque a ideia de que Bakhtin era o seu verdadeiro autor só foi apresentada mais de 30 anos após as primeiras publicações. Até hoje não estão claros os motivos que o levaram a não as publicar sobre seu nome. De acordo com Faraco (2009), a questão sobre quem escreveu tais obras se põe a partir de 1970, pois na década de 1960 as republicações dos livros na Rússia renovam as discussões em torno das ideias bakhtinianas. Com isso, o linguista russo Viatcheslav V. Ivanov atribui a Bakhtin a autoria de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e, posteriormente, a outros textos assinados por Volochinov e Medvedev. Decerto, a autoria está longe de ser consenso entre os estudiosos de suas obras. No Brasil, a primeira obra de Bakhtin a ser publicada foi justamente “Marxismo ...”, já com seu nome. Na introdução desse livro, Marina Yaguello diz que a ausência do nome do autor na primeira edição é atribuída a dois fatores principais: as imposições dos editores, as quais ele não aceitou; e à sua “modéstia científica”. Importante destacar ainda que, em relação a essa polêmica, existem grupos que negam a autoria póstuma atribuída a esses textos, outros concordam que todas as obras são de Bakhtin, enquanto o último concede dupla autoria aos textos editados inicialmente com nomes de outros membros do Círculo. Faraco (2009) se encontra no primeiro grupo.

O que os autores ressaltam, com isso, é que não é possível separar a língua do todo social, e tratá-la como representação direta de relações sociais. O que é estabelecido é uma relação dialética na qual a palavra ganha tantos sentidos quantos contextos forem possíveis. Tais sentidos e tais contextos são limitados pela história.

Afirmar que a língua é dinâmica, não transparente e traz em si as marcas da história é compreendê-la não só nas suas relações imediatas, mas salvaguardar o seu papel de mediadora entre as esferas da superestrutura e da infraestrutura, bem como do individual e do universal. Essa compreensão, presente na obra acima citada, permite aos autores apontar reflexões acerca da formação do discurso interior e da ideologia do cotidiano.

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), o discurso interior é a construção da consciência individual por meio dos signos interiores. Ou seja, constitui-se pela palavra, signo social neutro por excelência, e possibilita a formação da individualidade sem que essa se sobreponha ou simplesmente reproduza o já existente. Isso porque o discurso interior também é possibilitado pela comunicação ideológica expressa no cotidiano, nas relações fortuitas e que guardam ligações não tão diretas com as formas de ideologia mais elaboradas. Dessa forma, o autor elege a palavra como fenômeno ideológico por excelência, já que, mesmo que expressões verbais não possam substituir outras linguagens, apoiam-se nelas. Sendo dotado de sentido, qualquer expressão cultural ou ideológica constitui no sujeito uma consciência que se manifesta por palavras.

É devido a esse papel de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for*. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações de criação ideológica – todos os signos não-verbais banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas ou totalmente separadas dele. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 37-38).

Assim, também afirmam a história como esfera determinante não apenas na produção de sentidos “gerais” a serem absorvidos pelos indivíduos, mas também na produção constante de novos sentidos que podem ou não ser estabilizados no sistema, mas inevitavelmente nascem de uma situação real. Essa realidade é a história.

Essa concepção de história pode ser encontrada em “Ideologia Alemã”, obra de Karl Marx e Friedrich Engels²⁰ considerada por muitos como pertencente à produção do “jovem

²⁰ Neste trabalho, usamos uma edição em que a autoria é atribuída unicamente à Marx.

Marx²¹. Nela, os autores apresentam a concepção de materialismo histórico dialético, trazendo a noção de história como construto humano. Tal noção toma por base as relações reais estabelecidas pelos homens através de um processo de autodeterminação, ou seja, eles mostram que o homem tem uma natureza ontológica (o ser do homem, sua essência que é dada através da atividade fundante, o trabalho).

Essa essência, portanto, não pode ser considerada metafísica, mas compreendida de forma positiva: é na relação com a natureza, possibilitada pela capacidade de prévia-ideação, a teleologia humana, que o homem se diferenciara dos outros animais e terá a capacidade de fazer história, de acordo com as suas necessidades e possibilidades. Essa relação se complexifica na medida em que, ao dar respostas às suas necessidades reais, os homens adquirem novas necessidades. Cada geração se apropria da herança cultural – conhecimentos e valores socialmente construídos – e constrói o novo. Esse processo não é uma evolução linear e determinada (positivismo), mas uma apropriação que necessariamente se confronta com a realidade posta e com as relações já estabelecidas.

A história não é mais do que a sucessão das diferentes gerações, cada uma delas explorando os materiais, os capitais e as forças produtivas que lhes foram transmitidas pelas gerações precedentes; por este motivo, cada geração continua, por um lado, o modo de atividade que lhe foi transmitido mas em circunstâncias radicalmente transformadas e, por outro, modifica as antigas circunstâncias dedicando-se a uma atividade radicalmente diferente (MARX, 1965, p. 44).

Essa noção de história concebida por Marx remete, portanto, às formações sociais e à produção do novo – sempre guiado pelas necessidades criadas socialmente e as possibilidades postas pela objetividade. Assim, ela perpassa toda a elaboração teórica tanto de Pêcheux, quanto de Bakhtin/Volochinov.

Essa relação pressupõe uma visão mais ampla dos acontecimentos sociais, na qual as questões postas não se colocam como fatos a serem analisados em seu funcionamento próprio, e sim em sua dinamicidade. Essa dinamicidade leva em conta que os sujeitos, vivendo em sociedade, compartilham um sistema de organização social, político e econômico já determinado. Para isso, e através disso, possuem uma língua estruturada, que não apenas lhes possibilita o estabelecimento de relações, mas é, antes disso, fator fundamental na sua formação como membro dessa mesma sociedade. Ou seja, a identificação de um sujeito e seu pertencimento a uma dada estrutura social se constrói pela e na linguagem. Percebe-se aí que tratamos de questões nas quais se entrelaçam a objetividade e a subjetividade.

²¹ Alguns autores defendem uma descontinuidade nas obras da juventude e da maturidade de Marx, divisão da qual discordamos.

É exatamente nesse ponto que Pêcheux enfatiza a necessidade de analisarmos os discursos. Para que isso seja possível, é preciso não somente ter conhecimento sobre a língua, mas compreender essa estrutura como sendo a base para processos que tomam por base o sujeito e a história.

No entrelaçamento dessas áreas, busca-se construir uma teoria a qual oriente os estudiosos na análise dos dizeres que permeiam as relações sociais. Para isso, são desenvolvidas categorias próprias à AD, para que, através da língua, cheguemos ao discurso. Busca-se superar, com isso, a dicotomia entre discurso, entendido como fala, e exterioridade, uma vez que as noções de interioridade e exterioridade da língua são remanescentes da visão desta como estrutura fechada em si mesma, não influenciada por fatores além daqueles presentes em seu sistema de funcionamento.

Como vimos, “interioridade e exterioridade” são diluídas na noção de discurso concebida pela AD, uma vez que estrutura linguística, história e sujeito caminham juntos na construção dos sentidos que constituem o real. Para a AD, a história não “perpassa” os sentidos; ela os determina.

Defendemos que a determinação da história na constituição dos sentidos só pode ser percebida a partir da noção de Condições de Produção do Discurso (CPD). Somente o entendimento delas é possível identificar os efeitos de sentidos produzidos na/pela sociedade. Por sua vez, a forma como as CPDs são trazidas, bem como a importância a elas atribuídas, é decorrente da definição do *corpus discursivo* e as questões que se lançam a partir desse entendimento.

Dessa forma, o capítulo a seguir apresenta a discussão sobre o *corpus* na Análise do Discurso e, em seguida, traz a noção de CP para discutir o solo histórico sobre o qual os discursos educacionais que analisamos florescem e de que forma eles (re) significam a noção de público.

2 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE PÚBLICO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desta forma, por serem inerentes as contradições próprias do modo de produção capitalista, o Estado e o político – portanto, as esferas pública e privada – estão sempre relacionados ao movimento social de produção e reprodução das condições de existência do capitalismo, que, dada sua contradição interna, é sempre um movimento de expansão de naturezas diversas.

(João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissard)

2.1 Sobre a relação sujeito-objeto e a escolha do *corpus*

Já afirmamos anteriormente que todo sujeito é atravessado por discursos. Delimitar essa posição significa assegurar que é preciso romper com a dualidade sujeito/objeto presente de forma hegemônica no discurso científico. Essa dualidade coloca o conhecimento ora como a apreensão de uma realidade alheia ao sujeito, ora como a construção do real pelo sujeito. Partimos, com Tonet (2005) de uma perspectiva que coloca a questão das ciências para além do estatuto gnosiológico.

Desse modo objeto e objetividade, sujeito e subjetividade são tomados como o resultado real da atividade humana, que implica conhecimento e ação. Fica claro, assim, que a relação gnosiológica entre sujeito e objeto é apenas um momento de uma relação mais ampla, que é a criação da realidade social como totalidade. (TONET, 2005, p. 39)

Portanto, ao falarmos de um discurso educacional, ao tomar como objeto o discurso SOBRE a educação no governo de Luís Inácio Lula da Silva, estamos partindo do pressuposto de que esse discurso responde a questões mais amplas, presentes na realidade social – contexto imediato – e é determinado por questões outras que não relativas à esfera educacional. Em termos objetivos, pensamos aqui na relação que é estabelecida, e que está presente de forma explícita, nas elaborações do governo Lula nesta área específica, entre educação e desenvolvimento.

Desta maneira, tentar identificar os deslocamentos do público nesse discurso nos coloca a tarefa de buscar nos implícitos e silenciamentos determinados social e historicamente, as relações que ele estabelece. Essa leitura, porém, somente é possível quando tem-se o conhecimento do discurso, que pressupõe, mais que as relações linguísticas, a relação dessas com a história que a constitui e a qual ele integra. É, portanto, ir além do dito e descrever na transparência das palavras que constroem o dizer.

É preciso destacar que o silêncio é colocado aqui como uma categoria de análise. Um silêncio que atravessa os dizeres, que constitui a linguagem (dizer determinadas palavras

significa, necessariamente, deixar de dizer, colocar em silêncio outras) o que possibilita os deslocamentos para além dos espaços determinados.

Estamos aqui nos identificando com as elaborações de Orlandi (1995), que desenvolve a categoria do silêncio pensado em sua dimensão constitutiva (espaço necessário para que os sujeitos atribuam sentidos) e como silenciamento, que liga, necessariamente “o não-dizer à história e à ideologia.” (ORLANDI, 1995, p.12). Com isso, a autora busca superar a negatividade atribuída a essa esfera, tomando-a como essencial à compreensão dos efeitos de sentido. Para que percebamos o funcionamento do silêncio nos discursos, devemos instituir um movimento constante de ida e vinda dos dizeres na história, sua (re) elaboração por parte da sociedade (o cotidiano agindo e reagindo às elaborações ideológicas).

Tal mecanismo pode parecer, ao desconhecedor do método da análise do discurso, um posicionamento, por si só, subjetivo, uma vez que, não estando expresso por palavras, o sentido é tomado por inexistente. Tal entendimento remete diretamente à posição negativista de silêncio, à ilusão de transparência da linguagem e, ainda, ao estabelecimento da dualidade sujeito-objeto, a que nos referimos pouco antes. Retomemos esse ponto.

Ao definirmos o discurso como objeto de pesquisa e afirmarmos sua intrínseca determinação ideológica, estamos afirmando que o pesquisador é também constituído pelos dizeres produzidos socialmente, mas, mais do que isso, significa que buscamos compreender o discurso como construto e construtor da realidade social. Por isso mesmo, deve ser entendido como produto de sujeitos determinados pela realidade sócio-histórica e que, na esteira dessas reflexões, também a determinam. Há, assim, uma relação intrínseca entre sujeito e objeto. A suposta neutralidade do sujeito nesse processo é, portanto, uma posição ideológica existente no discurso científico. Essa impossibilidade da “pesquisa neutra” nos coloca a necessidade de trazer para o debate a questão da totalidade.

Pensar a totalidade nos estudos do discurso significa ultrapassar as fronteiras do linguístico e perceber como o real da história determina os processos discursivos: o que pode e deve ser dito, como são produzidos os sentidos que se colocam na sociedade. De acordo com Magalhães (2005, p. 13) “a análise da realidade sob a perspectiva marxista busca desvelar a totalidade do objeto estudado, entendendo-se que a totalidade é constituída pela relação entre os aspectos fenomênicos e a essência do recorte do real, alvo da pesquisa”.

Isso implica considerar esse objeto como processo sócio-histórico que produz sentidos e que, se por um lado é produto das determinações, por outro se volta à realidade para nela

intervir, como orientação das ações dos sujeitos inseridos nesse contexto. Esse entendimento do discurso como práxis, caracterizado como teleologia secundária²² e que, portanto, está vinculada ao todo social, implica também trazer para os estudos do discurso as categorias da singularidade e da particularidade, ou seja, trabalhando a realidade como um complexo de complexos.

Tal observação não implica a tentativa de esgotamento ou conhecimento total do objeto pesquisado. No entanto, ao tentar perceber essas relações – superando também a questão da oposição aparência/essência – podemos demonstrar que há uma relação de unidade no objeto, que este não é fragmentado e descolado de questões mais amplas e que o movimento do real não é algo que está ligado à interpretação do investigador, ou seja, não é passível de vários resultados.

Como bem coloca Netto (1998, p.58): “Na investigação concreta, cabe ao sujeito reproduzir racionalmente o objeto restituindo-lhe todas as suas (dele, o objeto) múltiplas determinações; não cabe ao sujeito trazer uma imagem do objeto”. Falamos, por isso mesmo, não de interpretações do discurso, mas de uma análise que busca apreender o real do discurso, como ele *funciona* e que sentidos produz na realidade.

A singularidade do objeto que pesquisamos – o funcionamento e os efeitos de sentido do signo público presentes no discurso do governo Lula – não deve ser percebida como relacionada à subjetividade do indivíduo que o elabora, pois, como nos lembra Magalhães (2005, p. 24) “a singularidade discursiva pressupõe necessariamente o outro, já que é constitutivamente dialógica”. Sendo assim, o singular está relacionado ao contexto social imediato e às relações que são estabelecidas/consolidadas/impulsionadas por meio desses dizeres.

Assim, apresentamos o discurso do governo Lula compreendido como um espaço em que alguns sujeitos são autorizados a enunciar, daí a seleção de trechos de documentos, discursos do então presidente ou dos ministros que assumiram a pasta da Educação. A singularidade está referida, portanto, a uma (suposta) **unidade discursiva governamental**.

Esse singular relaciona-se com a totalidade através de diversas mediações, o que faz com que esse processo não seja uma dedução mecânica: os fatos, inclusive os linguístico-

²²Valemo-nos do conceito de teleologia secundária que está presente na obra de Lukács e está diretamente relacionado à concepção ontológica do ser social. Sendo o homem um ser que dá respostas de acordo com as necessidades e possibilidades postas no real, ele se vale de um momento ideal, a prévia-ideação, que acompanha/antecede a ação, a escolha em si. Essa questão está posta nas relações homem-natureza (teleologia primária) e nas relações homem-homem (teleologia secundária). Grosso modo, a teleologia secundária representa a ação dos homens sobre outras consciências.

discursivos, não derivam diretamente das determinações socioeconômicas. E como perceber quais são essas mediações, essas particularidades? Mais uma vez, Netto (1998), ao abordar o método utilizado por Marx, nos dá algumas contribuições nesse sentido ao afirmar que:

Marx opera uma pesquisa sincrônica e simultaneamente uma pesquisa diacrônica e isto por uma razão de princípio heurístico, uma vez que a gênese não se confunde com o desenvolvimento nem com a estrutura. Portanto, a análise diacrônica não dá conta do significado. É preciso a análise sincrônica. Mas ele parte de elementos da facticidade, da positividade, trabalhando sincrônica e diacronicamente, para buscar processos. (NETTO, 1998, p. 59)

No entanto, sendo o real sempre mais complexo que qualquer reflexão que se faça sobre ele, é preciso que abordemos nosso objeto a partir de um determinado prisma, sem perder de vista o “todo articulado”. Isso nos é permitido a partir das questões que lançamos sobre o objeto. De acordo com Orlandi (2005):

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual à outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. [...] Por isso, distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação, tal como o tematizamos e o dispositivo analítico construído a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, estamos pensando em um dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. [...] **O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.** (ORLANDI, 2005. p.27, grifos nossos)

Desta maneira, o pesquisador atua como mediador do conhecimento sobre determinado aspecto do real, sendo que a maneira de conhecê-lo (os caminhos para este conhecimento) não é dada *a priori*, mas a partir do seu movimento próprio e das questões postas pelo investigador. Ou, como já dissemos anteriormente, é o objeto que determina o método, e não o inverso.

Sendo assim, embora já tenhamos colocado as questões sobre a percepção dos sentidos atribuídos ao público no discurso educacional de Lula, para identificar esse movimento cabe-nos lançar questões sobre os sujeitos (ou, mais especificamente, como eles interagem – a quem se destina o discurso sobre a educação pública) e a situação (as condições de produção que permitem a ação da memória fazendo e construindo sentidos).

2.1.1 A noção de corpus na AD e a seleção das sequências discursivas

O sujeito que pesquisa está autoimbricado no objeto. Isso significa dizer que o atravessamento de outros discursos já põe pressuposições que nos impulsionam a escolher

esse e não outro objeto. Essa percepção deve funcionar como ponto de partida e mostra que, de uma forma ou de outra, o objeto já faz sentido em nós, ele funciona ideologicamente. O desvelamento dos sentidos, portanto, representa a busca exaustiva de apresentar como um determinado discurso significa socialmente, e o que está presente (explícita ou silenciosamente) nesse dizer. Partimos do discurso não para explicar o real, mas para obter pistas que nos permitam identificar o jogo de identificações/atribuições presente na realidade.

Por isso mesmo, o real explicará o discurso que, sendo sempre ideológico, traz em si o novo e o velho: uma memória (discursiva), na qual o histórico é entendido como processo e se apoia em uma estrutura já existente (linguística e social), mas que se modifica com e na história. Para Magalhães (2005, p. 23)

Os discursos são práxis sociais e que por isso só podem ser explicados através dos desvelamentos das relações sociais que os determinam e que estão representadas, podendo ser elucidados através das marcas linguísticas, transformadas em intradiscursos, isto é, na materialidade discursiva.

O real do discurso é assim, a função ideológica que ele assume na história. Ainda assim, não podemos partir da conjuntura socioeconômica para explicar o que está colocado discursivamente, pois isso implicaria em uma análise de conteúdo (os discursos como exemplificadores de uma posição identificada fora dele). Os dizeres são o ponto de entrada no discurso que, como vimos, passa pela combinação linguística, mas se põe para além dela. Esse “eixo horizontal” – para fazermos um paralelo com o método de estudos linguísticos sincrônicos do enunciado – é chamado de intradiscursos, e nada mais é do que a manifestação dos discursos constituídos socialmente. Cavalcante (2007) também ressalta a importância de partir do intradiscursos para avançarmos na análise:

É no intradiscursos que podemos captar o movimento de intervenção dos sujeitos no enunciado, seu trabalho de incorporar elementos do pré-construído e apresentá-los como diferentes, re-significando o “já-dito” e se significando. Esse trabalho de re-significação estará sempre alicerçado em bases antigas que são re-significadas com a instalação de novos sentidos. (CAVALCANTE, 2007, p.51)

Assim, ao tomarmos como objeto o discurso educacional do governo Lula, consideramos de que ele não é o princípio de uma significação, mas parte de um processo, de uma cadeia de significados e relações que apresentam uma adequação/ruptura em relação aos caminhos a serem estabelecidos para a esfera da educação formal no Brasil. Como diz Orlandi (2005, p. 39): “todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso”. Esse “processo discursivo mais amplo” leva-nos a reafirmar que os caminhos pensados/articulados para a educação não estão isolados de questões políticas e econômicas as quais dizem respeito

a mudanças globais no modo de pensar e agir, próprios da nossa forma de sociabilidade. Daí apresentarmos, ainda nesse capítulo, questões relativas às CP que permitem o aparecimento desses discursos.

No entanto, essa relação não deve ser de identificação mecânica: é no discurso que nos serve como objeto de estudo que podemos apontar para os interesses postos, as relações de força e de poder estabelecidas entre Estado brasileiro e sociedade.

Para isso, falemos das Condições de Produção estritas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, por sua importância, foi selecionado dentre os documentos do governo Lula sobre/para a educação como principal fonte das sequências discursivas em análise. Isso se deve ao fato de que ele reúne as diversas esferas educacionais (não se direciona apenas a um segmento) e sintetiza, conforme exposto textualmente na sua apresentação, as propostas e o projeto do governo para a educação.

É no seu segundo mandato que o presidente Lula investe mais fortemente na tentativa de hegemonizar a concepção de educação que norteia suas políticas. No primeiro semestre de 2007, é lançado esse documento, cujas propostas não se restringem ao seu mandato: apresentam-se metas e ações que devem ser realizadas nos próximos 15 anos. Envolve, assim, todas as esferas governamentais responsáveis pela oferta, controle e regulação educacional e versa sobre as diversas modalidades e níveis de ensino. As sequências retiradas desse documento representam, por sua própria importância no contexto político e social do governo Lula, o nosso principal objeto de análise e constituem, por isso mesmo, parte importante de nosso *corpus*.

Achamos por bem elucidar o conceito de *corpus*, a fim de que ele possa ser compreendido a partir da posição que ocupamos. Como afirmamos anteriormente, o objeto de estudo da Análise do Discurso é o discurso, e não a língua. Assim, tratar da noção de *corpus*, que nos é trazida dos estudos linguísticos, nos coloca a tarefa de ressignificá-lo. A constituição do corpus – ou seja, do material linguístico (discursivo) que nos serve à análise – não observa *a priori*, mas no próprio processo de estudo do *corpus empírico*.

É nas pistas identificadas no intradiscurso – o que está dito, como o texto se estrutura - e aplicados os princípios de exaustividade, representatividade e homogeneidade (coerência discursiva) (COURTINE, 2009), que nos é possibilitada a seleção das sequências discursivas (*corpus discursivo*) as quais analisaremos, definindo as categorias-chaves para esse desvelamento. Como tratamos aqui do desvelamento dos sentidos de um discurso político-educacional, elegemos como categorias-chaves: condições de produção, memória discursiva, formações discursivas, formações ideológicas, interdiscurso e silenciamento.

O processo de constituição do *corpus* é um processo de afinamento, executado a partir das questões colocadas/percebidas pelo analista no próprio decorrer do processo de pesquisa. A exaustividade, segundo Courtine (2009), diz respeito ao fato de que o pesquisador não deve relegar nenhum fato discursivo presente no corpus e que o “perturbe” de alguma forma. Já a representatividade indica que não devemos extrair uma lei geral de um fato constatado uma única vez. A homogeneidade, entendida na perspectiva utilizada na linguística, constitui obstáculo para os avanços dos estudos discursivos. Por isso, o autor defende que esse princípio corresponde à coerência discursiva, e que este deve estar presente em todo o processo de constituição do *corpus*.

Dessa forma, a homogeneidade deve ser pensada não como conjunto idêntico de proposições ou de termos linguísticos, mas sim como espaço de significações articuladas dentro de uma determinada temática ou argumentação, mesmo que em contraste. Essa questão pode ser percebida já nos estudos intradiscursivos. A exaustividade, por sua vez, não deve se dar de forma horizontal – ou seja, linguisticamente. É a partir do interdiscurso e das mediações presentes nos dizeres estudados, os quais nos remetem para fora do texto, para outras áreas do saber, que percebemos as construções ideais que estão sendo colocadas.

Em relação ao princípio da representatividade, é preciso deixar que o “corpus fale”, ou seja: não podemos procurar nele dizeres que tão-somente confirmem aquilo que pressupomos.

É ainda Courtine (2009) que nos esclarece que a condição para a aplicação desses princípios é relacionar nosso objeto com as condições de produção, a fim de perceber a historicidade do texto. A definição do objeto, do universo discursivo pesquisado e dos objetivos propostos já partem de uma realidade posta e percebida pelo analista. Para Malidier (1994 p. 146), o problema decisivo para o pesquisador em AD é relacionar as estruturas linguísticas e sociais, cuja definição é decorrente das “hipóteses que subentendem esse relacionamento”.

Ao abordar a definição do seu *corpus*, referente ao discurso político e a guerra da Argélia, a autora mostra que os acontecimentos políticos e linguísticos (discursivos), a forma como as tensões sociais e linguísticas se associam é determinante na sua escolha.

Assim sendo, a forma de tratamento do corpus representa um ir e vir constante entre as estruturas linguísticas, entendidas como pistas/marcas de um discurso, e a estrutura social. Ambas não são estáticas, mas passíveis de rompimento, uma vez que o sentido é regulado pela realidade social mais ampla e sua necessidade de manutenção/ruptura.

Defendemos, com Courtine (2009) que a escolha do corpus é determinada pelas condições de produção. Nesse sentido, além de determinar a escolha do objeto, as CPs do

discurso vão revelar o que do objeto deve ser analisado como representativo do funcionamento discursivo possibilitando, portanto, compreender como ele significa socialmente. Optamos trabalhar com os sentidos do público no discurso governamental a partir de diversos acontecimentos na área educacional que dizem respeito a uma distinção cada vez mais vaga entre as esferas pública e privada. Ações como o ProUni e as parcerias público-privadas, bem como o próprio PDE, apontam para essas questões.

Na tentativa de aplicar o princípio da exaustividade, devemos buscá-la não só horizontalmente (no intradiscurso), mas principalmente, no eixo vertical do interdiscurso. A forma como se apresentam (ou são silenciados) o público e o privado no corpus empírico nos indica pistas que remetem ao discurso jurídico, que regulamenta essas esferas. Por outro lado, temos aí a memória discursiva desses elementos, uma vez que a educação é compreendida como direito social, como esmiuçaremos mais adiante, ainda neste capítulo.

Essa perspectiva, como se verifica pelo próprio funcionamento da memória discursiva nos dizeres de Lula, ainda está presente na sociedade de forma hegemônica, como herança de um modelo de sociedade advinda do Estado de Bem-estar Social, qual seja: o público como o que é de acesso a todos e provido pelo Estado e o privado como o extremo oposto: o que é de acesso restrito, e controlado por forças de interesse particular.

Assim, ao tomarmos o universo discursivo político-governamental da atualidade, sobre a educação, temos um acontecimento histórico significativo: a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação, em 15 de março de 2007, cujo lançamento oficial aconteceu em 24 de abril do mesmo ano. É uma ação, portanto, que faz parte do segundo mandato de Lula e é lançada juntamente com o Decreto 6.094, que versa sobre o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, o qual conclama a participação da sociedade no que o MEC chama de “mobilização social em prol da educação”.

Com isso, o Movimento todos pela educação é lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Como revela Saviani (2007), em artigo que analisa o PDE, tal movimento apresenta-se como iniciativa da sociedade civil, mas se constitui a partir de grupos empresariais, tais como Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú-Social, Banco Santander, entre outros. É esse o grupo que, de maneira mais incisiva, dialogou com o governo Lula para a elaboração do PDE, e não o movimento de educadores, como enfatiza ainda Saviani (2007).

Assim, o plano ganha destaque nacional, sendo anunciado como um documento que propõe 30 ações²³ que representam os caminhos pensados e aplicados pelo atual governo para esta área, e que se põe como parte de um projeto ainda maior: o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC).

Como nossa intenção é trabalhar com um *corpus* homogêneo, advindo do discurso governamental, interessa-nos perceber as articulações discursivas em torno do PDE, que se coloca para além de um “plano de governo”, uma vez que a sua duração ultrapassa os limites temporais do mandato do então presidente e (im)põe metas a serem alcançadas tendo em vista a superação dos atuais índices educacionais.

A partir do estudo de nosso *corpus* empírico, constituído pelo livro “PDE, razões, princípios e programas”, e a transcrição de cinco discursos de Lula que tiveram como foco central a educação, percebemos regularidades e marcas que nos permitiram selecionar o *corpus* discursivo que é analisado. Tais discursos foram feitos em momentos diversos: no 4º Congresso Mundial da Internacional da Educação, em Porto Alegre-RS, em julho de 2004; no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos para os trabalhadores de São Bernardo do Campo, em 1º de maio de 2010; na inauguração do novo *campus* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em Sorocaba-SP, em agosto de 2010 e, por fim, quando já não era mais presidente, e fez um balanço de sua gestão ao receber o título de Doutor *Honoris Causa* da Universidade SciencesPo, em Paris, em 27 de setembro de 2011.

Nessas materialidades discursivas, mais do que buscar os locais em que “público” era referido, buscamos perceber o movimento subjacente aos dizeres, a partir de interlocuções com formulações teóricas acerca do conceito de educação e de documentos (especialmente o Plano Nacional de Educação, Leis e Decretos que versam sobre o tema, como os Decretos nº 6.096/07, que cria o Reuni – Plano de Reestruturação das Universidades – e o de nº 6.095/07, que cria os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Merece destaque ainda a Lei de Inovação Tecnológica, de nº 10.973/04, pela qual é possibilitado o estabelecimento de convênios entre Estado e empresas privadas, para que essas possam utilizar corpo docente e a estrutura das universidades federais, bem como qualquer instituição pública em que se pratique a pesquisa, a fim de gerar o que chamam de “produtos e processos inovadores”).

²³ Saviani destaca também que as 30 ações “teoricamente se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas contidos no PNE” (SAVIANI, 2007, p. 1239). Para o autor, portanto, O PDE não é exatamente um plano, uma vez que não trata de questões fundamentais como certas modalidades de ensino, financiamento e gestão.

Nossa intenção não é, portanto, analisar o discurso legal, mas perceber como as políticas aplicadas por meio dessas leis e decretos reverberam no discurso político do governo, não para contrapor realidade x ideologia (o que negaria a concepção que afirmamos trabalhar), mas para perceber o movimento de construção desse imaginário. Desta maneira, o público nos aparece como palavra que comporta faces diversas e que se faz entender por meio também de palavras outras.

Ao perceber que o deslocamento dos sentidos de público era latente no discurso dos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), questionamo-nos acerca da relação estabelecida entre Estado e sociedade na construção e reformulação de um ideal de público na educação. Afinal, se há em curso mudanças constatadas nos estudos das políticas educacionais²⁴, que caminhos indicam os discursos assumidos pelos sujeitos que estão no comando dessas políticas? Que sentidos emergem do discurso governamental acerca da constituição do público e que posições ideológicas eles expressam?

Para que a percepção empírica de que há mudanças se estabeleça como objeto de estudo linguístico-discursivo, consideramos a(s) ideia(s) estabelecida(s) pela/com a palavra público como fundamental (is) para compreender a construção de sentidos que permeiam a relação entre Estado e Sociedade na atualidade. Isso porque essas ideias se materializam em discursos, os quais se relacionam a práticas políticas e, portanto, a posições ideológicas.

Assim, esses discursos acompanham e orientam a ação dos governos e sujeitos sociais (especialmente organizações, entidades, sindicatos); bem como guiam a compreensão dessas ações por parte dos indivíduos, seja de forma crítica, transformadora ou reprodutivista.

Como compreendemos o discurso como “o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 2006, p.56), entendemos que ao ser proferido, um dizer sobre a educação pública dialoga com as formas concretas e mais elaboradas dos discursos acerca do público. Isto é, tanto os sujeitos que enunciam quanto aqueles que dialogam com tal dizer interpretam tais formas a partir dos contextos nos quais ele se efetiva. Isso porque, como afirmam Bakhtin/Volochinov (2004, p.35), devemos considerar as significações ideológicas mutáveis de forma subordinada a leis sócio-históricas, pois “a consciência individual é um fato sócio-histórico”.

Essa subordinação, como já ressaltamos, não implica uma simples reprodução do discurso elaborado por grupos socialmente organizados, pois o psiquismo humano se constitui e responde a estímulos de interação, já que esse sujeito está inserido em um contexto social no

²⁴ Cf. Neves e Fernandes (2002); Neves, (2002); Frigotto (2008).

qual se relaciona com essa diversidade de interpretações. É justamente por essas possibilidades– individual, de se afirmar socialmente; e coletiva, de fazer história – que há sempre a viabilidade de reconstruir o dizer a partir de outros lugares, de outras ideologias, retomando, agregando ou constituindo novos e velhos sentidos ao discurso.

No caso do discurso sobre a educação pública, ele coloca em jogo as formas como o Estado e sociedade se inter-relacionam nessa área. No entanto, essa relação não se inicia nem se encerra no âmbito educacional, uma vez que revela também a própria organização estatal, responsável direta pela elaboração e aplicação das ações – incluindo as discursivas – nessa esfera. Por isso mesmo, abordar dizeres específicos é reconhecê-los como uma “ponte” que nos leva ao entendimento da construção dos espaços de coerção ideológica, trazendo à tona sentidos que representam visões de mundo nem sempre perceptíveis aos sujeitos que servem como “auditório” desses dizeres.

Necessário esclarecermos que esse auditório é muito mais do que o interlocutor a quem se direciona os dizeres dos sujeitos: é o universo de interlocução com o qual aqueles que enunciam se relacionam, dialogam. É nesse auditório social que há a possibilidade de individuação e

Em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e uma época bem definidas. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 113)

Diante dessa observação, reafirmamos que o discurso é constituído como um espaço de possibilidades de sentidos que não se esgotam no contexto ou na sintaxe: é um objeto social e, por isso mesmo, tais possibilidades são ideologicamente construídas, apreendidas e reconstruídas/desconstruídas no processo dialógico. Tal processo, por sua vez, se apresenta em uma dada conjuntura, por sujeitos concretos que, como bem enfatizam Bakhtin/Volochinov (2004, p.95) compreendem as palavras e reagem somente àquelas que lhes despertam “ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Enfatizamos dessa maneira que os dizeres sobre o público são constituídos por sujeitos integrados em uma realidade social objetiva que independe de suas interpretações, inseridos nesse espaço-tempo o qual possibilita a emergência de discursos outros. Os sentidos diversos estão, de alguma maneira, vinculados à realidade que os engendrou, sendo apreendidos pelos

indivíduos, que com eles se identificam, se contraidentificam ou se desidentificam²⁵. Esse processo garante a formação dos sujeitos, de seus pensamentos, suas ideias. É por isso que afirmamos que não há a possibilidade de compreender o sentido de uma palavra nela mesmo, pois, como enfatiza Pêcheux:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), 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 (isto é, reproduzidas). (PÊCHEUX, 1988, p.160).

Dessa maneira, as filiações sócio-históricas de identificação às quais se refere esse autor são autorizadas pelos discursos formulados em contextos históricos específicos, que por sua vez são resultantes de relações mais amplas (a macroeconomia e suas determinações, por exemplo; ou os modelos culturais e morais constituídos pelas relações sociais dominantes).

Essas afirmações, portanto, ultrapassam os limites do imediatismo da significação. Os sentidos são possibilitados pelos sujeitos envolvidos de forma explícita (os “interlocutores”) ou “implícita” (aqueles silenciados, mas presentes na construção dialógica do dizer), mediados pela intenção desses mesmos sujeitos, mas nunca limitados a eles (o sentido não está estagnado na ideia que alguém quer passar ao escolher aquela palavra, se sua intenção foi usar um sentido pejorativo, denotativo, conotativo...). Como já afirmamos no capítulo anterior, o sentido é uma construção histórica, cujos efeitos somente podem ser observados e compreendidos a partir das Condições de Produção do Discurso (CP).

2.2 Condições de produção: o discurso significando pela história

As Condições de Produção (CP), segundo Orlandi (2005, p.30), “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. Essas condições podem ser consideradas em seu sentido estrito (sujeitos e situação, em seu contexto mais imediato, como nos estudos da pragmática) ou em sentido amplo (contexto sócio-histórico e, portanto, ideológico, que determina, em níveis singulares, os próprios sujeitos e a situação em que se inserem).

Portanto, as CP, na perspectiva da Análise do Discurso, diferem bastante do que é apresentado como “contexto” na linguística textual, especialmente por trazer em seu bojo a discussão sobre história e ideologia. A partir dessa categoria, estudiosos da AD buscam

²⁵A identificação, contraidentificação e desidentificação do sujeito são apresentados por Pêcheux (1988) e referem-se à relação dos sujeitos/ indivíduos com as Formações Discursivas, das quais trataremos mais adiante.

superar a imanência da linguística e as fronteiras a ela imputadas, embora se valendo dos conhecimentos produzidos por esta forma de estudar aquele objeto (língua).

A língua, como afirma Pêcheux (1988), é mesma para todos os sujeitos e serve de base para diferentes discursos, que significam e reverberam de formas diversas, em diferentes caminhos, em uma mesma sociedade. Assim, todo dizer é ideológico, e cabe ao analista do discurso mostrar, na concretude dos processos discursivos, como acontece a articulação entre a objetividade e a subjetividade, na qual a linguagem atua como mediadora.

O entendimento de que o discurso atua como um particular (mediação) na relação dos sujeitos com a realidade objetiva coloca-o como objeto fundamental para compreender a constituição de sujeitos concretos e únicos, que se apresentam em situações irrepetíveis, mas ainda assim, nunca alheios a questões da universalidade.

Para que tal compreensão se efetive, é necessário, antes, elucidar o conceito de totalidade com que trabalhamos, o qual se refere a essa forma de perceber e buscar compreender a realidade para além da imediaticidade dos fenômenos. Trabalhar com a totalidade não é ter a pretensão de abarcar toda a complexidade de um fenômeno, mas entender que há, em cada objeto a ser investigado, determinações múltiplas que o constituem, articulando singularidade, particularidade e universalidade.

Com a finalidade de elucidar essas articulações, tomamos por base Lukács, especificamente os capítulos sobre ideologia e trabalho presentes em sua “Ontologia do Ser Social”. Nas suas elaborações sobre o trabalho – tendo como suporte todo o pensamento marxiano - Lukács mostra como essa categoria é fundante do ser social e serve como modelo para as outras, tais como a linguagem, o direito, a religião. Ao mesmo tempo, elas estão inter-relacionadas de tal forma que “nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente” (LUKACS, s.d. b, p. 1).

Não isolá-las, contudo, não representa uma universalização genérica ou um desprezo pelas características próprias de cada uma das esferas que constituem o ser social. Significa entender que a complexidade inerente a todo objeto do real é responsável tanto pelo que ele é como pelo que conseguimos apreender dele na sua superficialidade, o que nos proporciona “pontos de vista” diversos, por exemplo.

Essa relação, como já dissemos, precisa ser trabalhada dentro do nível evolutivo do ser social em que o objeto de estudo está inserido. E, para tanto, é preciso partir de um ponto de vista ontológico desse ser, o que nos é possibilitado quando o trabalho é considerado a categoria que propicia a passagem do ser natural (orgânico) ao social, através da criação de

uma nova realidade, a qual se projeta na mente antes de se efetivar objetivamente (prévia-ideação).

Por isso mesmo, o pôr teleológico ao qual Lukács se refere – a capacidade de imprimir no real algo que se projeta mentalmente – não encontra no trabalho²⁶ uma de suas manifestações, mas um modelo pelo qual se pode compreender as outras posições sócio-teleológicas. Toda a práxis humana está, assim, limitada ao fato de que, ao agir sobre a realidade objetiva com o intuito de transformá-la, o ser social constrói também uma nova objetividade, e isso faz com que essa relação não seja apenas natural, pois esse ser transforma o objeto e a si mesmo.

Dessa maneira, temos que o fim o qual orienta a prática dos sujeitos se manifesta de forma exemplar no trabalho, mas não se limita a ele – no sentido de reproduzir as mesmas mediações e complexos constituintes das diversas posições do fazer humano. Pensamos aqui especificamente em uma das posições sócio-teleológicas com a qual trabalhamos: a linguagem.

Trata-se, como sabemos, de uma categoria também essencial a esse ser social. Ela possui questões que lhes são particulares, mas deve ser entendida por meio de analogias com o funcionamento do trabalho. Podemos afirmar que há um nível de complexificação em ambas as categorias que acompanha a evolução do gênero humano. No entanto, tal generalização é vaga, se não explicitarmos as relações que escolhemos para contribuir com o nosso estudo.

A primeira das questões com a qual podemos dialogar é justamente a aparente independência do trabalho em relação às outras esferas constituintes do ser social. Tal fato faz com que as finalidades às quais elas (as esferas) se prestam serem dissociadas dos meios que as fazem efetivarem-se. Lukács relaciona essa proposição com o surgimento da linguagem, quando ressalta que a **necessidade** de dizer algo impulsiona o surgimento e desenvolvimento dos signos verbais.

Nesse processo de constituição dos sujeitos sociais, o ser humano empreende esforços para designar aquilo ao qual se refere de forma concreta, mas a representação dos fenômenos aos quais se refere pode se efetivar em contextos diferentes, separando-se, assim, a expressão linguística do objeto que ensejou sua constituição. Assim, a impressão é da criação de outro

²⁶ Para Lukács, como para Marx e Engels, o trabalho é fundante não por ser cronologicamente anterior às demais características do ser social, mas por representar o salto ontológico que garante a sua formação, já que “todas as outras categorias dessa forma de ser já têm, essencialmente um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído” (LUKACS, (s.d.b, p. 2)

universo – ideal –da linguagem, pois “a posição simultânea do sujeito e do objeto no trabalho e aquela, derivada da primeira, que se verifica na linguagem distanciam, no sentido referido, o sujeito do objeto e vice-versa, o objeto concreto de seu conceito, etc.” (LUKACS, s.d. a, p.45).

Com isso, temos que o desenvolvimento da linguagem e das possibilidades de interação humana, especialmente no estágio social no qual nos encontramos, faz com que ela aparente ter uma independência em relação às outras estruturas. Da mesma maneira, a forma com que essa esfera se apresenta parece se colocar acima da realidade mais ampla com a qual está interligada.

Aqui, trata-se do papel que a linguagem assume na formação dos sujeitos sociais e na importância que é atribuída à língua, como forma mais elaborada de linguagem. O fato de ser colocada como objeto da ciência e possuir leis próprias ao seu funcionamento, supostamente dissociada das questões socioeconômicas dos sujeitos historicamente colocados leva, também, à visão de a finalidade primeira da língua – a atuação prática da consciência humana sobre outras consciências – pareça, de um lado, um empreendimento individual e, de outro, uma reprodução de estruturas já dadas.

Com isso, a subjetividade e a objetividade humana aparecem em polos opostos, sem consolidar a atividade dialética que lhe é constituinte.

Por tudo isso, captar esse discurso como um reflexo das relações sociais sem considerar a complexidade de suas interligações²⁷ pode significar uma visão imediatista, fenomenológica. No caso da análise dos dizeres sobre o público, referir-se a um contexto sem problematizá-lo, por exemplo, indica uma condição compreensiva daquilo que se propõe a entender. Analisar somente a forma do dizer, por sua vez, ignora as inúmeras questões que dizem respeito a esse dizer como construto e construtor de uma realidade na qual seu enunciador se insere. Daí a importância fundamental das CP, tais como são compreendidas na AD.

Como já vimos, o discurso se constitui pela língua e na história. A língua, ao ser tomada como material que possibilita a incidência do discurso, é trazida por sujeitos em condições sociais, em posições e representações específicas e às vezes distintas no contexto social. Já a história perpassa sujeitos e situação, constituindo-os para que eles ocupem lugares e espaços nessa realidade.

²⁷ Decerto é impossível captar toda a complexidade do real, mas é possível selecionar as mediações mais necessárias para que isso ocorra, de acordo com as questões colocadas, e assim se explique o objeto em estudo, na perspectiva de avançar no entendimento e no apontamento de caminhos.

A realidade, portanto, não é o discurso em si, sendo ele parte essencial na constituição dessa ideia, e, por isso mesmo, apontado muitas vezes como espaço neutro. Courtine (2009) nos mostra que o conceito de CP pode implicar uma visão conteudística (a realidade que explica o discursivo) ou psicossociológica (os lugares dos sujeitos-indivíduos envolvidos em uma situação comunicacional). No entanto, mais do que isso, as CP devem ser entendidas como os elementos que possibilitam a construção dos sentidos a partir de relações múltiplas com a história.

Por isso mesmo, as CP nunca serão as mesmas para diferentes objetos em análise. Cada material discursivo possui suas determinações, cabendo ao pesquisador selecionar, de acordo com as questões que põe em relação ao seu objeto, aquelas que possam contribuir na seleção e elucidação dos discursos.

Esse entendimento foi sendo elaborado pelo aos poucos na construção da Teoria do Discurso. Mazière (2007) mostra que, de início, a AD buscou a análise de discursos a partir de CP homogêneos e estáveis, especialmente devido aos estudos da comunicação²⁸. Nesse sentido, a influência marxista se pôs na delimitação de objetos ideologicamente marcados e na proposta de contrapontos a leituras aparentemente transparentes.

Essa preferência por discursos políticos foi aos poucos ganhando novos contornos, com discursos de contrastes ou de diferentes gêneros. Contudo, independentemente dos discursos a serem analisados, o que nos é fundamental é compreender as CP não como o universo que dá sentido ao discurso, mas como o conjunto de relações nas quais o discurso emerge e significa. A escolha das relações e das determinantes que são constituídas nesse processo ocorre, como dissemos acima, a partir do próprio objeto.

Aqui, optamos por um discurso político por entendê-lo como objeto privilegiado na percepção das mudanças ideologicamente elaboradas. Buscamos com isso elucidar os sentidos de público presentes nos discursos educacionais de Lula a fim de perceber os caminhos indicados por ele.

Não há, reafirmamos, como “encontrar” esses caminhos e esses sentidos por meio da transparência da linguagem, pois o que se diz sobre o público não é uma representação direta daquilo que se convencionou socialmente. A atuação ideológica dos discursos está ligada à forma como essas determinações históricas, políticas e sociológicas se manifestam neles e/ou

²⁸ A influência de Benveniste na elaboração da “análise automática do discurso” de Pêcheux (1997a), mesmo que na tentativa de construir a noção de formações imaginárias, é um exemplo.

por meio deles, de sorte que, para entender como tais dizeres emergem e significam, é preciso compreender o solo histórico das relações sociais que possibilitam sua emergência.

2.2.1 A história e a construção dos sentidos: a relação entre público e Estado

O processo de significação é, como vimos, um processo que envolve língua, sujeito e história, em que o peso e as interpretações dadas a cada uma dessas esferas podem resultar em diferentes maneiras de compreendê-lo. Dessa forma, abordar o sentido de elemento linguístico específico – neste caso, a palavra público – nos impõe a tarefa de aprofundar essa relação.

Entender como se misturam, hoje, as diferentes acepções de público na sociedade brasileira passa necessariamente pelas elaborações ideológicas em torno dessa palavra, proporcionando construções distintas. O público, funcionando como adjetivação dos mais diferentes substantivos, não se estabelece e se dicionariza por épocas, mas é, antes disso, uma construção necessária – e por vezes não perceptível – de uma realidade a qual a palavra integra. Estabelece-se, assim, um deslocamento que proporciona aos sujeitos sentidos que dialogam e divergem, possibilitando enfrentamentos ou adequações.

Sendo assim, o processo de deslocamento do sentido não é linear nem determinado por si próprio, passível de descrições históricas específicas (na antiguidade, público era...; hoje, é...). Ao mesmo tempo, a história, como processo dialético, é fundamental para que possamos compreender essas concepções criadas em contextos distintos e que, no interior mesmo das manifestações da língua, vão encontrando associações que lhe permitem significar diferentemente.

Decerto, as ideias de público construídas ao longo dos tempos e presentes na atual conjuntura histórica – na qual emergem os discursos que nos dispomos a analisar – encontram-se na origem das elaborações teóricas acerca da organização social através do Estado, especialmente do Estado capitalista, como defendem Silva Jr. e Sguissard (2001). Esses autores, recorrendo a clássicos do liberalismo, especialmente John Locke, mostram que a ideia de público para os liberais não se constrói em oposição ao privado, visto que o direito à propriedade é regulador desse pacto social, juntamente com o direito à vida e à igualdade²⁹.

²⁹ Como bem mostra Magalhães (2005), o discurso dominante (liberal) da sociedade de classes tem com base de sua significação o silêncio, pois não pode explicitar as contradições que o constitui. A generalização torna-se assim um subterfúgio discursivo que afirma para negar. Nesse sentido, sendo a desigualdade a base dessa organização social, a igualdade refere-se às oportunidades garantidas por essa mesma organização, cuja efetividade é vista como resultado do esforço do indivíduo.

Assim sendo, o público estaria vinculado à sociedade civil e o Estado seria a realização do poder político dos indivíduos – naturalmente em liberdade, racionais e iguais, mas que veem a necessidade do pacto social como forma de preservação dos seus direitos naturais. Há, portanto, uma relação intrínseca entre Estado e público, e o privado “estaria circunscrito ao âmbito das possibilidades de ação dos indivíduos singulares ou considerados como coletivo, porém, em conformidade com o poder legislativo, derivado do público e a ele submetido” (SILVA JR e SGUISSARD, 2001, p.98). O privado estaria dessa maneira englobado pelo público, norteando-o de certa maneira, por meio da própria ideologia que o rege (a individualidade como condição insuperável do ser humano, realizada, nesse aspecto, por meio do direito à propriedade).

Por outro lado, a suposta contradição entre público e privado e as relações estabelecidas entre essas esferas tomam corpo por meio da regulamentação estatal, tornando-se alvo de disputas políticas que englobam diferentes concepções. Sendo o privado da ordem do(s) indivíduo(s); e a igualdade e o direito à propriedade, princípios norteadores do capitalismo, o interesse privado torna-se, também, interesse público, de forma que a contradição é manifestada superficialmente. Assim, trata-se de um discurso legal, aparentemente estável, quando na verdade é movediço e suas significações estão subsumidas aos interesses postos em jogo nos conflitos sociais.

Pêcheux (2006) define esses discursos aparentemente independentes de contradições como “discursos logicamente estabilizados”. No entanto, eles não podem ser entendidos como interpretação de um real que se põe fora deles, pois o constituem em sua complexidade. Ou seja, não há uma ideia de público e uma de privado que possam ser tomados como objeto de estudo para que se sobreponham a formulações “certas ou erradas” dessa realidade. O que há são interpretações desse real, as quais direcionam posturas e ações e indicam caminhos no que concerne à organização social humana na forma de sociabilidade capitalista. Nesse sentido, o discurso liberal é orientador, mas passível de derivas, de equívocos, de ressignificações.

O discurso legal, relativo à regulamentação do Estado, configura-se como aparentemente estabilizado porque “supõe que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação” (PÊCHEUX, 2006, p. 31). Esse espaço estabilizado do discurso legal (que engloba o que é público ou não) é tomado pelos sujeitos sociais como algo que vem de fora, determinado de maneira externa a eles, o que fortalece a ideia de que deve ser interpretado por especialistas, como alerta Pêcheux (2006).

O que há, portanto, não é uma definição “legítima” do que é o público em relação ao Estado capitalista, mas a necessidade de que a interpretação legal, a regulamentação, seja entendida dessa forma. Os sentidos de público estariam, assim, certos ou errados, tomando como parâmetro a letra da lei e submetidos a um sentido dominante. No entanto, essa mesma regulamentação legal se altera de acordo com interesses e determinações de ordem socioeconômica.

Cabe então destacar que a definição de Locke para público não é unanimidade dentro da formação ideológica³⁰ na qual se insere, de forma que, a nível mundial, temos outras formas de ver/pensar os espaços públicos. Em uma interpretação hegemônica mais recente, temos a associação do público ao âmbito do Estado e do privado, à sociedade civil. A interpretação tem sua origem no período pós-Segunda Guerra Mundial, sendo denominado de Estado de bem-estar social (SILVA JR e SGUISSARD, 2001).

Essa forma de organização estatal contrapõe-se à proposta de socialismo implementada nos países do leste europeu, e, como forma de evitar conflitos entre as classes, atende a reivindicações sociais a fim de garantir melhoria de vida dos cidadãos. Na tentativa de reestruturar os países após o conflito mundial, responde, portanto, a duas questões específicas: a contraposição a um ideal de igualdade a partir de uma forma de organização societária diferenciada e ao atendimento imediato dos chamados direitos sociais.

A necessidade objetiva de repensar a organização do Estado capitalista a nível micro e macroeconômico ocorreu mesmo antes da 2ª Guerra, com a crise no final da década de 1920 e o crescimento dos sindicatos e pressão do operariado. Essa realidade serve como base para as formulações de John Maynard Keynes, cuja proposta era reformular o capitalismo.

Para Keynes, o Estado deveria assumir uma posição de destaque no planejamento do desenvolvimento econômico e investir recursos em atividades estratégicas que, no final do ciclo econômico, resultassem em melhor qualidade de vida para a população e sustentassem uma situação de pleno emprego. Assim, grande ênfase era dada aos gastos públicos, *motor* do crescimento. (AMARAL, 2003, p.41, grifo do autor).

Com isso, a ideia de público passa a ser atrelada ao Estado, tendo esse um controle muito maior que aquele preconizado nos modelos anteriores. Visto desta forma, o Estado continuava sendo o responsável por manter a ordem social, mas precisou adequar seu papel à conjuntura dada. Importante ressaltar que essa foi (e ainda está presente, em maior ou menor grau, em muitos países) uma realidade dos países desenvolvidos, mas sempre adaptada à realidade de outras nações que não possuíam a mesma força política e econômica. Desta

³⁰ A concepção de Formação Ideológica será abordada mais adiante, ainda nesse capítulo.

maneira, os espaços e serviços públicos eram controlados pelo Estado, mesmo quando não por ele financiados.

No caso da economia, ia-se de encontro às ideias liberais, segundo as quais o mercado se autorregula, já que o Estado intervinha diretamente nessa esfera. A criação de um Fundo Público limitava a ânsia dos capitalistas pelo lucro, obrigando-os ao pagamento de impostos, taxas, contribuições. Além disso, havia ainda as empresas estatais, identificadas com o ideal de nacionalismo visto como necessário para a superação de uma condição exploratória³¹ dos países centrais.

Com tudo isso, a concepção de que a igualdade (de condições) é possível na organização social capitalista ganha força, e os ideais reformistas conquistam espaço mundialmente, impulsionando movimentos sociais para busca de conquistas junto ao Estado. (SILVA JR e SGUISSARD, 2001).

A garantia de igualdade está, nesse momento, condicionada às conquistas coletivas no âmbito de ampliação dos direitos sociais, autorizando a visão do espaço público como aquele controlado e provido pelo Estado. Essa interpretação ganha ainda mais adeptos com as revelações acerca da condução política nos ditos estados socialistas, implicando a crítica **nas** e às forças políticas de esquerda de países em que ainda se buscava efetivar o Estado de bem-estar social.

Essas duas principais concepções socialmente elaboradas sobre o público no Estado capitalista (neoliberalismo e Estado de bem-estar social) estiveram em confronto já no início da reformulação do Estado pós-segunda guerra, mas naquele momento os governos dos países centrais optaram pelas elaborações keynesianas. Porém, a partir do final da década de 1970, com a crise no Estado de Bem-Estar provocada pela crise do Petróleo e das grandes corporações, ressurgem as ideias neoliberais.

Tais propostas têm como principal mentor o inglês Friedrich Hayek, que, em 1944, lançara o texto “O caminho da servidão”, em defesa da total liberdade de mercado, em que condena a socialdemocracia moderada inglesa à “servidão moderna”. Em 1947, ele e outros intelectuais se reúnem em Mont Pelerin, na Suíça, e constituem uma organização que tinha como objetivo a construção de um capitalismo mais “livre” e sem a “opressão” de princípios solidários. (SILVA JR., 2002)

³¹ No caso dos países de terceiro mundo, essa exploração acontecia por meio dos países capitalistas centrais. Nesses, a exploração seria dos interesses capitalistas privados.

Com o agravamento da crise do capital, empresários passam a culpabilizar o Estado excessivamente forte, opressor e detentor de um Fundo público que, nessa visão, seria o responsável pela crise. Na verdade, a própria indústria já experimentava outras formas de organização (especialmente o toyotismo³²) que exigiam novas formas de relação e esbarravam no empoderamento dos sindicatos, de forma que a implementação do neoliberalismo ocorre nas esferas objetiva e subjetiva. A primeira, a partir de ações de governos como o de Margareth Thatcher na Inglaterra³³; de Pinochet, no Chile; de Kohl, na Alemanha, Reagan, nos EUA, todos esses entre as décadas de e 1970 e 1980 (AMARAL, 2003); a segunda, especialmente por meio dos sentidos veiculados pela mídia atrelada aos novos princípios preconizados pelos ideólogos do capital.

Essas duas formas têm a função de coibir reações e pensamentos opostos aos rumos defendidos pelos capitalistas para a retomada de seu crescimento, como também de fazer circular novos sentidos sobre os limites entre o individual e o coletivo. Precisava-se desconstruir um ideal de Estado, de público e de direitos sociais, mesmo que relativamente conquistados. Assim, público-estatal passa a ser associado à ineficiência em países onde sequer o Estado de Bem-Estar se efetivou, como o Brasil.

2.2.2 A educação brasileira e a (des)construção do público

Não nos cabe trazer a história universal da educação para entender o discurso educacional brasileiro posto na atualidade, mas compreender os determinantes que condicionam as ações políticas dos dizeres os quais investigamos. Por isso, importante se faz ressaltar as condições imediatas desse discurso de Lula, relacionando-o com as particularidades do Estado brasileiro. Cabe ainda destacar alguns pontos fundamentais no processo das mudanças educacionais em curso a partir das perspectivas política e econômica postas nesse contexto.

Partimos da constatação empírica de que durante o governo Lula a sociedade brasileira assistiu ao lançamento de projetos que tiveram como intento uma reformulação da área educacional. Ao se referir às ações nessa área, durante conferência no Congresso

³² Forma de organização empresarial para a produção industrial capitalista chamada dessa maneira por ter surgido na fábrica da Toyota, no Japão, após a Segunda Guerra Mundial. Diferentemente da fordismo, que prezava pela separação das funções e tarefas, o toyotismo exigia um profissional mais completo, cujas atribuições não seriam compartimentalizadas. Outra diferença estava na quantidade produzida, que no toyotismo não era excedente. Prezava-se a “qualidade total”.

³³ A coerção política e a repressão estão entre as armas utilizadas contra os sindicatos naquele País.

Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado em 31 de agosto de 2006, por exemplo, o então presidente afirma que “a gente acredita que, dentro de alguns anos, nós estaremos fazendo uma revolução na educação neste País”³⁴.

Nesse discurso, Lula ressalta, entre outras, ações como a mobilização social para rediscutir o Plano Nacional de Educação, o esforço para implementar as recomendações da ONU relativas à Década da Educação em Direitos Humanos. Dentre essas ações, evidencia a importância do Fome Zero e da Bolsa Escola para garantir o ingresso e a permanência da criança na escola, o ProUni, os projetos avaliativos como o Enem e, especificamente, a mudança na Lei que, desde 1998, proibia o governo federal de assumir o controle da educação técnica profissional.

Percebe-se que as ações quanto à educação superior, nesse caso, são apontadas tão-somente por meio do ProUni, que destina verbas públicas para a educação privada, por meio da isenção de impostos e da concessão de bolsas, mediante compra de vagas ociosas em instituições privadas de ensino. É interessante notar também que esse discurso sucede as versões (2004 e 2005) dos Documentos de Reforma Universitária, termo que foi retomado³⁵ pelo governo Lula, mas que não foi adiante como proposta mais ampla, sendo reorganizado e fragmentado através de ações como o Reuni – Plano de Reestruturação das Universidades Brasileiras.

No ano seguinte, em 2007, o próprio ex-presidente enumera em sua Carta de Apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ações de destaque nessa seara, como (novamente) o Programa Universidade para Todos (ProUni); o Programa Universidade Aberta; Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), em substituição ao anterior Fundef, voltado para o ensino fundamental; as discussões acerca da implementação de Piso Salarial Nacional do Magistério; a instalação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação de Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs), expandindo e reconceituando os anteriores Cefets (BRASIL, 2009). Isso sem falar nas avaliações que visam à adequação do setor educacional a um projeto amplo para o Brasil, intenção constantemente ressaltada nos discursos governamentais.

³⁴Discurso disponível em <http://politicos.br101.org/discurso-lula-congresso-interamericano-de-educacao-direitos-humanos.html>. Acesso em março de 2011

³⁵ Cf. BASTOS, Alexandre Fleming Vasquéz. **A reforma da Universidade no Brasil: um discurso (re) velador**. Maceió: Edufal, 2007.

O que se coloca concretamente nessas propostas não surge repentinamente na história recente do País e muito menos se contrapõe a políticas anteriores com as quais o grupo político de Lula divergia. Embora a polarização PT-PSDB fosse latente inclusive no debate dos rumos educacionais, os projetos engendrados pelo Partido dos Trabalhadores e a sua base de apoio guardam relações diretas com as diretrizes internacionais pensadas para a educação, embora tragam diferenças organizacionais e discursivas.

Para compreendermos esse atual momento da educação brasileira³⁶, é importante retomar o processo recente e destacar que as mudanças no universo da educação tiveram grande impulso durante a década de 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Antes disso, a conjuntura sociopolítica brasileira, com o processo de redemocratização e o fortalecimento de movimentos sociais, incluindo a luta pela educação pública e de qualidade, dificultaram uma correlação de forças que garantisse a implementação de políticas educacionais em confluência com aquelas recomendadas pela nova ordem mundial.

Vale lembrar que tais transformações na esfera educacional guardam relações diretas com as transformações no universo produtivo, seja na elaboração e aplicação das políticas educacionais por meio dos Estados, seja nas limitações financeiras e na orientação dos métodos para a transmissão e produção do conhecimento.

Por isso mesmo, é preciso destacar que, já na década de 1980, os organismos internacionais como o Banco Mundial produziram documentos de análise e recomendações para que os países periféricos adotassem nos seus projetos de reforma no setor (NEVES e FERNANDES, 2002; NEVES, 2002). Como ressaltam Silva Jr. e Sguissard (2001), as reformas a nível macroeconômico podem ser encontradas nos termos do chamado *Consenso de Washington*, através do qual economistas de instituições financeiras localizadas em Washington DC buscavam saídas para a crise financeira internacional e desta maneira, guiariam as ações dos países em desenvolvimento. Tais medidas preconizavam:

1 Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante **a redução dos gastos públicos**;

2 Abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias;

3 Liberalização financeira, por meio de reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;

4 Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.;

5 **privatização das empresas e dos serviços públicos**. (SOARES, 1996, p.23 *apud* SILVA JR. e SGUISSARD, 2001, p.26. itálico do autor, negrito nosso).

³⁶ Uma vez que a presidenta Dilma Rousseff dá continuidade à política educacional de Lula. Ressalte-se, no entanto, que este trabalho não se propõe a analisar a educação em seu governo.

É a partir dessas orientações aos Estados que se enquadram as mudanças propostas para a educação, obviamente guardando singularidades relativas aos países nas quais são aplicadas, resultantes das correlações de forças, da organização socioeconômica e das estratégias pensadas regional e historicamente no País, bem como do poder de resposta e intervenção da sociedade civil organizada.

A partir desse entendimento, temos que a “demora” na implementação das políticas educacionais de orientação neoliberal no Brasil pode ser em grande parte explicada, como já ressaltamos, pela pressão pós-fim da Ditadura, quando a ânsia pela participação popular nas decisões estatais propiciou a interferência e resistência da sociedade.

Com base no quadro elaborado por Renato Baumann para o IPEA³⁷ (*apud* AMARAL, 2003), percebe-se como aconteceu, no Brasil, a implementação por etapas das medidas colocadas no Consenso de Washington, iniciando pelas reformas comerciais, já a partir de 1988; a abertura ao capital estrangeiro, em 1992; e as privatizações, iniciadas em 1988 e intensificadas a partir de 1995. É nesse ano que, de acordo com essa pesquisa, surgem as primeiras mudanças concretas no plano educacional.

Desta forma, as ações pioneiras voltadas para o atendimento das medidas internacionais e “consequente” inserção do Brasil no cenário político e econômico que emergia surgiam já no governo Sarney (1985-1990), quando a hiperinflação garantiu a propagação das ideias neoliberais a fim de superar a situação em que a economia brasileira se encontrava.

No governo Collor (1990-1992), as reformas no âmbito econômico e administrativo ganham corpo, atendendo à agenda internacional pensada como solução global nesse processo de abertura de mercado para a expansão do capital. A educação, constituída pelas relações sociais e constituinte delas, é colocada como fundamental nesse processo de expansão, apresentando-se como espaço de disputa hegemônica, como bem coloca Frigotto (2003).

Segundo esse autor, essa disputa faz-se nas diversas esferas que constituem o fazer educacional, como planejamento, financiamento e gestão. Tal confronto existe dentro e fora do aparelho estatal, e, a depender do envolvimento das forças sociais com a efetivação de tais políticas, podemos ter uma elucidação sobre os fins a que se prestam tais projetos ou somente – o que não é pouca coisa – sobre os projetos para sua efetivação.

Conforme asseguram Silva Jr e Sguissard (2001), no Brasil a apropriação das ideias de implementação dos ideais neoliberais em âmbito educacional somente pode ser compreendida

³⁷ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

dentro da perspectiva de Reforma do Aparelho de Estado. Esse processo teve como principal representação o ex-ministro do governo FHC, Bresser Pereira, do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Tal Ministério pautou-se na reconstrução da máquina administrativa a fim de garantir uma adequação a um modelo de Estado mais afinado às “novas demandas globalizantes”.

Somente após esse processo pôde-se dar início aos ajustes necessários em cada uma das esferas estatais, tendo as propostas para a educação encontrado grande resistência por parte dos movimentos sociais, o que fez com que as modificações e proposições continuassem sendo colocadas. O fato é que esses movimentos, pouco tempo antes, haviam estado no centro das disputas constitucionais por avanços institucionais na construção de uma “educação cidadã”³⁸ e se colocaram contrários a mudanças institucionais internas.

A demanda empresarial pela conquista de mais uma fatia do mercado educacional, no entanto, era tão intensa que o então governo se antecipou à LDB e decidiu não abrir nenhum espaço para discussão acerca de mudanças no ensino superior: “investiu” no não investimento nesse nível de ensino, alegando ter o governo a prioridade de usar os recursos públicos com a educação fundamental.

Essa estratégia mostra-se adequada à realidade brasileira, uma vez que a educação ainda não havia se constituído como direito universal em nosso País, e a taxa de analfabetismo estava acima dos níveis aceitáveis. Tal realidade nos coloca como um dos participantes da Conferência Mundial Educação para Todos, promovido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. O evento aconteceu na Tailândia e reuniu os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo.³⁹

A Conferência representou o compromisso expresso do Brasil com as políticas de prioridade à educação básica, que em nosso país significou, na verdade, o ensino fundamental provido pelo Estado. (SHIROMA *et al*, 2004). É dessa forma que o ensino superior público passa a ser apresentado como privilégio que beneficiava as classes mais altas, devido às formas de ingresso nesse nível de ensino. Vale lembrar que o vestibular, constituído

³⁸ Tonet (2005) alerta acerca dos limites dessa concepção, que a partir desse período (aproximadamente a década de 80 do século XX) deixa de se pautar por pensar a educação para além do capital para pensá-la como alternativa, propiciando a conscientização dos sujeitos, o que levaria a uma transformação gradual. De acordo com o autor, essa “via democrática” apresenta barreiras insuperáveis e acabam por levar à identificação dos conceitos de cidadania e liberdade, radicalmente distintos.

³⁹ Brasil, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

historicamente como um “funil”, já havia gerado uma indústria preparatória para esses exames, ao alcance de quem podia pagar por ele. (FLORÊNCIO, 2007)

Desta maneira, prioriza-se a educação básica – entendida no Brasil, naquele momento, como ensino fundamental – o que acaba sendo feito em detrimento dos recursos destinados a outros níveis educacionais e, especialmente, ao ensino superior e à pesquisa, que deveria estar alinhada à indústria e aos investimentos privados (CUNHA, 2003). É interessante notar que as estratégias passam das recomendações iniciais, feitas em um primeiro momento, para o financiamento e assessoramento de organismos internacionais à área educacional. Isso significa, na prática, a subsunção àquilo que é preconizado principalmente pelo Banco Mundial e UNESCO como prioridade na organização político-financeira, métodos e conteúdos educacionais, atrelados a um modelo de formação identificado com as mudanças na esfera produtiva (MELO, 2004).

Nesse contexto, ressurgem discussões acerca da Teoria do Capital Humano, bastante presente no período desenvolvimentista. Segundo essa teoria, a competitividade de um país estava atrelada aos níveis educacionais, garantindo a formação prática dos indivíduos (SHIROMA *et al*, 2002). Portanto, havia mais motivos para que o sistema educacional brasileiro fosse tratado de forma não coesa, cada nível sendo considerado separadamente, já que o ensino superior encontrava-se, nessa visão, obsoleto e não adequado às necessidades de formação para o mercado de trabalho.

Essa análise do papel do Estado no oferecimento da educação básica para a população não é nova na literatura. Como mostra Amaral (2003), a teoria liberal preconizava a necessidade de o Estado arcar com a educação básica da população, com a finalidade de garantir qualificação para servir às elites e, por outro lado, manter o povo “ordeiro”. Isso sucede, também, pelo incentivo à participação da comunidade nas escolas, sempre com o papel de acompanhamento, nunca de decisão.

Além disso, como constata Neves (2004) ao analisar os documentos desses organismos voltados para o setor educacional, fica clara a posição de que os países em desenvolvimento não devem se preocupar com a produção de conhecimento, já gerada em outras nações, mas sim com a aplicação correta destes, o que somente é possível a partir de conhecimentos básicos. Assim, “os empréstimos para a educação primária se caracterizam como o maior objetivo no programa educacional do Banco Mundial em 1990” (MELO, 2004, p. 184), especialmente após as reformas estruturais na década de 1980.

O que se percebe é que, já nessa etapa, o então espaço público da educação passa a ser, por meio das estratégias de implementação dos programas do BM e da UNESCO, pensado

como espaço amplo, tendo o Estado o poder do gerenciamento. Atender a essas recomendações – como por exemplo a criação de Conselhos Escolares – significava a possibilidade de novos empréstimos e a garantia de continuidade na “parceria”.

Portanto, a primeira etapa no processo de implementação das reformas educacionais no Brasil teve como estratégia, além da priorização do ensino fundamental, a desconstrução do ensino superior público por meio de “ações” como o não aumento no salário de docentes e técnicos-administrativos e o pouco investimento na pesquisa. O sucateamento desse nível de ensino, como não tinha ressonância direta nas camadas mais baixas da população, acabou por atingir, de forma direta, as camadas médias da sociedade. Como consequência, a partir de 1996, o governo de FHC busca aplicar as recomendações dos organismos multilaterais elaboradas para a educação superior, como a diversificação das instituições aptas a ofertar essa formação. (AMARAL, 2003)

Dessa forma, a fim de garantir as mudanças necessárias à efetivação dessas recomendações, o governo de FHC empreendeu o que Cunha chamou de “nova reforma universitária a varejo” (CUNHA, 2003, p. 44). A alcunha refere-se à quantidade de Leis, Projetos e Medidas Provisórias editadas isoladamente, e que visavam às mudanças necessárias para que o Estado cumprisse seu papel regulamentador e fiscalizador nessa esfera. Com isso, ele possibilitou a expansão das Instituições de Ensino Superior Privadas e eximiu o próprio Estado do papel provedor defendido pelos movimentos educacionais.

Importante destacar também que, embora as alterações pensadas para essa área fossem alinhadas às recomendações internacionais, as mudanças projetadas para o País– e que tiveram como principal foco de ação o ensino superior – basearam-se especialmente nas elaborações teóricas do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP (NUPES). Esse grupo teve como integrantes especialistas como Maria Helena M. Castro, Eunice Ribeiro Durham e Simon Schwartzman, e foi protagonista na discussão e propagação das concepções que orientaram as transformações especificamente no ensino superior brasileiro. Seus principais articuladores ocuparam cargos centrais no governo de FHC⁴⁰.

Portanto, o Brasil da década de 1990 se viu diante de uma disputa explícita em relação aos caminhos da educação, tendo como protagonistas o governo e opositores, incluindo nesse último grupo: partidos de esquerda, sindicatos e movimentos sociais. O poder estatal, com os

⁴⁰ Destaquemos aqui que, antes disso, na década de 1980, as elaborações para essa área tiveram o Grupo de Estudos para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), no interior do MEC. O grupo teve suas propostas rejeitadas tanto pelos movimentos estudantil, docente e técnico-administrativo das universidades brasileiras como por reitores (incluindo o então reitor da Unicamp e futuro Ministro da Educação de FHC, Paulo Renato de Souza), mas eram defendidas pelos intelectuais no NUPES.

recursos em mãos, atrelou a distribuição destes a critérios advindos de um modelo organizacional pautado na eficiência e eficácia.⁴¹ A polarização impediu, assim, a população de confrontar os modelos educacionais em disputa no interior mesmo dos grupos divergentes: como a luta estava pautada na manutenção dos direitos já conquistados, a discussão realizava-se nesse âmbito.

Em relação às disputas pelos rumos da educação no âmbito do Estado, é importante destacar que o confronto acima mencionado polariza principalmente as duas concepções de público já identificadas anteriormente (Estado neoliberal e de Bem-Estar). Em ambas as concepções, a educação aparece como direito a ser proporcionado pelo Estado, em maior ou menor abrangência. Se de um lado há a generalização de que o público é importante e deve ser garantido – nenhum discurso se contrapõe a essa condição – de outro há a relação do Estado com essa garantia, ou, melhor dizendo, as estratégias sociais pelas quais ele fará valer esse direito, e de que maneiras ele será proporcionado.

Cabe lembrar que a educação formal na sociedade capitalista tem como missão primeira – para as classes dominantes, como lembra Frigotto (2003) – a garantia de transmissão e produção de conhecimento para a perpetuação da ordem estabelecida. No entanto, como nenhuma relação social é fadada ao determinismo das classes dominantes ou a intencionalidade dos sujeitos envolvidos, a educação formal, como relação concretamente humana, traz e revela contradições dessas relações. **Possibilita**, desta maneira, a elucidação e compreensão dos processos existentes no contexto social em que estamos inseridos.

Assim, percebe-se que a educação é área de interesse dos grupos dominantes não só como espaço a ser explorado como comércio, mas também – e talvez principalmente, se pensarmos a partir de uma esfera mais ampla – como possibilidade de adequação ideológica.

Não estamos aqui retomando a ideia da instituição escolar como aparelho de Estado, conforme classifica Althusser (1985), mas reforçando o entendimento de que os espaços de educação formal atuam como espaço de disputa ideológica sobre leituras de mundo, o que passa também pela atualização de conteúdos e métodos às mudanças verificadas no âmbito produtivo. Daí a necessidade de renovação e modificações não apenas em questões relativas ao financiamento, mas também aos conteúdos, projetos, formação, indicações de livros, etc.

⁴¹ Pensamos aqui nos programas voltados ao ensino fundamental, como o Dinheiro Direto na Escola – criado no governo FHC e não modificado no governo Lula, como lembra Peroni (2008) e outros financiados pelo Banco Mundial, condicionados à formação dos professores, à interação com a “comunidade escolar” e a utilização das recomendações e métodos específicos e relacionados ao novo universo produtivo.

Se de um lado a classe dominante atua (em diferentes âmbitos e posições, pois há heterogeneidade no interior das classes) na tentativa de controle da educação como perpetuação e divulgação de ideias de interesse desses grupos, de outro lado, na perspectiva da classe trabalhadora, a educação deve ser entendida como a possibilidade de apropriação dos saberes socialmente construídos, como ponto primeiro na superação das questões que se põem na materialidade, através da inserção direta na produção social.

É nessa perspectiva que o debate sobre a educação pública e os sentidos de público que emergem nesses discursos ganha força: como debate ideológico, pelo qual podemos perceber e confrontar posições e visões de mundo. Para que compreendamos a importância e o funcionamento discursivo dos grupos politicamente atuantes e, mais especificamente, o discurso governamental brasileiro após a implementação de preceitos neoliberais no País, é preciso recorrer à categoria da ideologia na perspectiva da AD com a qual trabalhamos.

2.3 A ideologia e seu funcionamento: o caráter da língua e a formação dos sujeitos.

A intencionalidade do dizer e sua motivação, a compreensão do que é apresentado pelo(s) outro(s), a realidade que reclama sentidos em cada ato individual ou cada fato social, todas essas questões remetem à formação da consciência do sujeito e às relações sociais cotidianas. É preciso sempre lembrar que a formação humana e a constituição de um pensamento com maior ou menor grau de elaboração estão intrinsecamente ligados a acontecimentos do dia a dia, aos quais se atribuem um valor específico, inclusive na tentativa de buscar novos sentidos. Essas relações singulares guardam uma relação com o universal nem sempre perceptível na sua imediaticidade.

Sendo assim, ao tratar sobre sujeitos que dialogam especificamente com os dizeres que abordam o público, na área educacional, enfatizamos que a esses discursos podem ser atribuídos diferentes valores, gerando diferentes interpretações. Essas interpretações diversas, presentes no real e provenientes de diferentes lugares ideológicos, sucedem umas às outras na vida dos sujeitos e são responsáveis pela formação das consciências humanas, assim como os fatos e acontecimentos singulares também interferem na formação de nosso inconsciente. A constituição do sujeito como tal, portanto, não ocorre exclusiva nem principalmente de forma direta, através dos grandes ensinamentos e narrativas genéricas, mas na forma como essas questões atravessam a sua vida e o peso que terão nas suas decisões objetivas.

Esse funcionamento permite que as contradições da realidade social possam ser ocultadas durante o próprio viver do indivíduo, na forma como ele vê e como ele age diante

de questões que estão colocadas e que dialogam com as interpretações já vivenciadas e que lhe orientam de alguma maneira.

Neste estudo, constatamos que os sujeitos inseridos diretamente no processo educacional brasileiro dialogam com diversas noções de público sem que percebam as várias concepções com as quais interage. A relação com a imediaticidade das situações se coloca de maneira mais direta para os seres humanos, o que pode representar a percepção ou a não percepção consciente desses conflitos objetivos e dos deslocamentos da língua que os acompanham.

É nesse processo contínuo de interpretações do real que a consciência humana, as ideias de cada indivíduo acerca da objetividade, se constitui, sendo que algumas delas podem assumir um papel ideológico na sociedade, mas enquanto permanecem como um produto da expressão ideal de um indivíduo, não podem ser considerados ideologia, como enfatiza Lukács.(s.d.a)⁴².

De outro lado, Bakhtin/Volochinov, com quem também estabelecemos o diálogo acerca da construção ideológica, afirmam que “o conteúdo do psiquismo ‘individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia” (2004, p.58), o que pode, à primeira leitura, remeter à existência do *Zeitgeist*, uma construção ideal de uma época que se coloca acima da realidade objetiva e constitui o pensamento humano de um dado período. No entanto, ao enfatizar a natureza desse psiquismo, coloca-se que não ele não é um ato fortuito de criação do sujeito. Ou seja, a natureza do sujeito, sua essência humana, inclui também a formação de sua consciência.

Quando Lukács apresenta a sua concepção de ideologia a partir de uma perspectiva ontológica, busca mostrar como o salto que constitui o ser social tem por base o trabalho e que, a partir dele, há uma complexificação dos sujeitos e de sua consciência, sem que isso signifique uma constituição de outra natureza, ou seja, sem opor os mecanismos da mente ao corpo que lhe dá suporte. Defende, assim, a perspectiva da individualidade da consciência do organismo vivo, afirmando que “cada consciência individual – e não existem outras – nasce e morre com seu corpo.” (LUKACS, s.d.b, p.46). Contudo, também enfatiza que essa individualidade se constrói a partir dos complexos sociais que só a generalidade humana é capaz de produzir.

Para esse autor, portanto, o salto ontológico possibilitado pelo trabalho garante a constituição do ser social e implica o domínio consciente sobre seu próprio corpo. Com a

⁴² A concepção lukácsiana de ideologia será apresentada mais adiante, ainda nesse capítulo.

complexificação das mediações que constituem a práxis social, possibilita-se a interpretação de que há uma independência entre eles, corpo e consciência, sendo esta última portadora de uma “alma”, quando na verdade exerce função dirigente, ocasionada pelo trabalho, que, nessa perspectiva, é responsável pela essência histórica do ser social e, portanto, da consciência de cada ser em particular, sem que isso represente uma uniformização dos sujeitos. Cada ser humano é único, sem deixar de fazer parte do todo social em que se estabelece como tal, de modo que sua singularidade desenvolve-se a partir das mediações universais que atravessam sua existência. Sendo assim, a consciência individual não foge do espaço e do tempo em que está inserida.

Defendemos, assim, que nem Bakhtin nega a existência da individualidade, nem Lukács rejeita o entendimento de que essa individualidade responde a estímulos socialmente construídos. O que o filósofo húngaro faz, ao discutir a questão a partir do prisma ontológico, é mostrar que não há como haver uma supressão completa da condição natural do homem – que permanece um ente natural, em sentido biológico – pois a consciência é parte desse homem, “apesar de todas as decisivas mudanças de função no plano ontológico”, de modo que ela (a consciência) “está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo” (LUKÁCS, s.d.a, p.46).

Com isso, Lukács mostra que a consciência humana não é um fenômeno autônomo, dissociado do corpo, mas o agir da consciência “e a correlativa natureza das posições teleológicas, do controle consciente sobre sua execução, etc., são fatos objetivos da ontologia e do ser social”. (LUKÁCS, s.d. a, p.47). Assim, entendemos que a afirmação de Bakhtin de que a consciência é social (tanto quanto a ideologia) e o pensamento de Lukács confluem, se temos o entendimento de que a ideologia a que Bakhtin se refere não se inscreve na perspectiva idealista. É a consciência do homem que permite o estabelecimento do intuito discursivo, e a ideologia perpassa esse processo constituindo e sendo constituída pelos sujeitos.

Por tudo isso, falar que a ideologia constitui os sujeitos e sua consciência é algo extremamente complicado, caso não definamos o conceito com o qual nos identificamos, já que ideologia é uma das categorias mais controversas dos estudos sociais. Advinda de outras áreas do conhecimento “fora” da linguística, a noção de ideologia remete à de formação social e, para a AD, perpassa o entendimento da própria língua em funcionamento. Essa, por sua vez, possui uma ordem própria que é apreendida pelos sujeitos, mas sua constituição é carregada de historicidade.

Aqui, considera-se que a língua existe nos e pelos sujeitos, imbricados em relações cuja ordem social tem sua determinação primeira no modo de produção econômico. Parte-se assim de uma visão materialista histórica pela qual tentamos compreender a língua não em suas relações internas, mas em seu movimento, em suas articulações sujeito-mundo, e, assim, desvelar os sentidos construídos em uma dada realidade social.

E é nessa articulação sujeito-mundo que percebemos a presença da ideologia. Sabemos que, mais do que um “meio de comunicação”, a língua é um dos elementos que atuam diretamente na formação do sujeito. Através de experiências, ele internaliza e forma conceitos, identifica-se com determinados dizeres (formas de perceber/interpretar o mundo) e se singulariza através desse processo. Desde os primeiros instantes de vida, já há uma realidade posta – no sentido amplo, a estruturação da sociedade como um todo, e no sentido restrito, seu “universo particular” de relações cotidianas. Essa determinação anterior é acompanhada de interpretações, ou, para utilizar um termo próprio à AD, de pré-construídos.

Se a ideologia se põe desta forma, nos parece que há, generalizando, dois caminhos para compreendê-la: um deles, o mais simplista, é percebê-la como algo exterior ao sujeito e que o domina, determina seu pensar e, portanto, sua forma de agir. Essa direção nos leva a analisar os dizeres como reprodução. A outra é tentar perceber a complexidade dessa relação: entender que o sujeito (indivíduo) não é autônomo, no sentido em que ele não se insere no mundo de qualquer maneira, mas é capaz de se colocar de forma singular, com outros sujeitos, produzindo novas formas de pensar, refletir e agir sobre o real.

Se pensarmos a ideologia como elaboração social – e estamos falando de **ideologias**, distintas, opostas, em confronto – tendemos a imaginá-la como uma criação que existe por si só, concebida por grupos organizados e que se multiplica e se estabelece através de mecanismos como os aparelhos de Estado. Embora essa tenha sido a compreensão dominante nos estudos do discurso, há divergências quanto ao conceito de ideologia adotado pelas diversas correntes que reivindicam essa nomenclatura, o que traz implicações diretas para a prática da análise.

Vejamos como a questão nos é apresentada por Michel Pêcheux, em quem nos apoiamos para o desenvolvimento e aplicação de diversas categorias com as quais pretendemos entender os deslocamentos de sentido de público.

2.3.1 O conceito de Ideologia na Teoria do Discurso de Pêcheux

Em sua obra, Pêcheux busca construir uma **proposta** de elaboração de uma teoria materialista da linguagem. Portanto, esse conceito aparece de forma não dissociada do todo social, embora seja possível identificar, especialmente nos seus primeiros textos, relações diretas e ligadas a teorias linguísticas.

Na obra “Análise Automática do Discurso, de 1969” (conhecida por AAD-69), por exemplo, ao tratar do conceito de formações imaginárias, ele parte do esquema informacional elaborado por Jakobson, na tentativa de avançar sobre as posições ocupadas pelos sujeitos nesse esquema. Para Pêcheux, os elementos envolvidos em um processo comunicacional “designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais [...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997a, p. 82). Esses lugares estariam, assim, pré-determinados, e seria sobre esta predeterminação que as formações imaginárias atuariam.

Tal elaboração nos levaria a pensar que o sujeito (A), determinado pelas estruturas sociais, teria controle sobre seu dizer ao predeterminar seu enunciado de acordo com a intencionalidade, que por sua vez estaria calcada na posição ocupada pelo “outro” (B) nesse esquema. Parece-nos também que nessa perspectiva a ideologia aparece como elemento exterior, que atua sobre o sujeito de acordo com a sua posição de classe.

No artigo publicado em 1975, em que atualiza e propõe novas perspectivas para a AD, Pêcheux, juntamente com Fuchs, apresenta de maneira mais enfática essa articulação entre língua, formação social e ideologia. Nesse texto, ele afirma que “o funcionamento da instância ideológica deve ser concebido como ‘determinado em última instância’ pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições (não-econômicas) da reprodução da base econômica” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 165). O funcionamento ideológico depende, portanto, da interpelação. O discurso aparece aqui como “um dos aspectos materiais do que chamamos materialidade ideológica” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.166).

E como compreender, chegar até esse discurso? Se, a princípio, “o processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma” (PÊCHEUX, 1997b, p. 311), cujos sujeitos utilizam discursos determinados pelo sujeito-estrutura, e a língua é concebida como base invariante dos processos discursivos justapostos, posteriormente se introduz a noção de interdiscurso, o que leva a não mais pensar o discurso como fechado sobre si mesmo, embora a noção de assujeitamento seja reafirmada. Segundo o autor, entre a AAD-69 e a AAD-75 há deslocamentos em relação à “*construção* dos *corpora* discursivos, que permitem trabalhar sistematicamente suas influências internas

desiguais, ultrapassando o nível da justaposição contrastada” (PÊCHEUX, 1997b, p. 315. grifos do original).

A busca de um construto teórico-analítico para a AD passa posteriormente a considerar os espaços que não estão logicamente estabilizados, o que não permite uma análise por etapas. Pêcheux (1997b) questiona, então, “a dissociação entre análise linguística (de cada sequência) e análise discursiva intersequencial (de um *corpus* de sequências)”, a qual “tornava vazia de sentidos a noção de análise discursiva de uma sequência em sua singularidade” (PÊCHEUX, 1997b, p. 316). Não há, portanto, um abandono ou transformação do projeto da AD, mas o reconhecimento de que seria preciso avançar em inúmeros pontos, incluindo a própria maneira de trabalhar com a linguística como caminho para se chegar ao discurso.

Tentar pensar a língua como espaço de regras intrinsecamente capazes de jogo, como *jogo sobre as regras*, é supor na língua uma ordem de regra que não é nem lógica, nem social: é fazer a hipótese de que a sintaxe, como espaço especificamente lingüístico, não é nem uma máquina lógica (um sistema formal autônomo, exterior ao lexical, ao semântico, ao pragmático e ao enunciativo) nem a construção fictícia de natureza metalingüística (reduzível a efeitos de poder inscritos em um domínio que, supostamente, governa o discurso escrito).

Nesta perspectiva, a sintaxe seria, ao contrário, o que toca mais de perto no próprio da língua enquanto ordem simbólica, com a condição de dissimular o corpo de regras sintáticas, construindo aí os efeitos discursivos que o atravessam (PÊCHEUX, 1998, p.27-28).

Portanto, é partindo de problemáticas postas nos estudos linguísticos que é preciso tentar “pensar a linguística fora de si mesma [...] na história” (PÊCHEUX, 1998, p.14), sem perder a questão do próprio da língua, mas mostrando “que a questão do ‘próprio’ da linguística (da especificidade de seu real) é indissociável da questão das escolhas de embasamento através das quais se constitui e se transforma a rede de suas alianças” (PÊCHEUX, 1998, p. 14). Para ele “é insuficiente conceber a língua como a base de léxico de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.172).

É nessa base de deslocamento do estudo da língua na perspectiva imanente, ou da sua utilização como evento irrepitível e singular que a AD introduz a noção do discurso, trazendo consigo a questão do sujeito sob uma ótica concebida a partir das teses althusserianas apresentadas no ensaio “Aparelhos Ideológicos de Estado”. Essas teses têm como objetivo apresentar a relação entre a estrutura e o funcionamento da ideologia. São elas: **1) a ideologia representa a relação imaginária dos sujeitos com suas condições reais de existência e 2) a ideologia tem existência material.** Sobre a primeira, Louis Althusser diz que “não são as suas condições reais de existência, seu mundo real que os ‘homens’ ‘se representam’ na ideologia, o que é nelas representado é, antes de mais nada, a sua relação com as suas

condições reais de existência”, ou seja, “é a natureza imaginária desta relação que sustenta toda a deformação imaginária observável em toda ideologia (se não a vivemos em sua verdade)”. Essa relação é, de acordo com ele, individual e necessariamente imaginária. (ALTHUSSER, 1985, p. 87)

Ao anunciar a segunda tese, Althusser diz que cada AIE é a realização de uma ideologia. Ela existe em um aparelho e em suas práticas, materialmente. A ideologia, portanto, materializa-se em atos inscritos em práticas. Quem “pratica” os atos é um sujeito, o que remete, necessariamente, à necessidade de se trabalhar com uma noção de sujeito, sobre a qual o filósofo enuncia mais duas teses: **só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito.** É a partir delas que ele elabora a sua tese central: **a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos.** Sobre esta formulação, trazemos as palavras do autor:

A categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente – acrescentamos *que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que o define) ‘constituir indivíduos concretos em sujeitos* (ALTHUSSER, 1985, p. 94. Grifos do original).

Ser sujeito seria, assim, uma evidência, tal como a designação e o significado das palavras, a transparência da linguagem. Chegamos assim à categoria da interpelação. Em Althusser, é esta operação que transforma indivíduos concretos em sujeitos. E como fugir dessa “realização” da ideologia? Para o autor “é preciso situar-se fora da ideologia, isto é, no conhecimento científico, para poder dizer: estou na ideologia (caso excepcional) ou (caso mais geral) estava na ideologia”. (ALTHUSSER, 1985, p.97). E continua afirmando que ela “*não possui um exterior (para si mesma) mas ao mesmo tempo ela é exterioridade (para a ciência e para a realidade)*” (ALTHUSSER, 1985, p.98. grifos do original).

Desta forma, a ideologia é colocada como oposta à ciência, questão que gerou inúmeros questionamentos sobre as elaborações teóricas do autor sobre este conceito. Vaisman (1989), por exemplo, classifica a visão althusseriana como tomada a partir do prisma gnosiológico. Para essa autora “é preciso indicar que há em Althusser uma *radicalização do critério gnosiológico na determinação do que é ideologia*” (1989, p. 402. Grifos do original). Lembramos aqui que esse filósofo francês faz uma separação das obras de Marx⁴³ e não considera a perspectiva ontológica de compreensão da realidade (pode-se dizer que em sua obra as estruturas são ontologizadas, ou seja, elas é que determinam a essência do real).

⁴³ Segundo o autor, as obras da juventude não devem ser consideradas marxistas. A Ideologia Alemã, por exemplo, é tida como idealista e, portanto “não marxista”.

Ideológico, na perspectiva althusseriana, é todo enunciado que, em termos puramente epistemológicos, se configura de modo oposto àquela que seria a função teórica ou função do conhecimento. Haveria entre a ideologia e a ciência uma descontinuidade drástica, de ordem ‘qualitativa, teórica e histórica’, que podemos designar, com Bachelard pelo termo ‘corte epistemológico’. (VAISMAN, 1989, p.402)

Para a autora acima citada, mesmo a tentativa de Althusser em seu AIE de “desenvolver uma teoria da superestrutura livre da problemática epistemológica” (VAISMAN, 1989, p.403) cai na dualidade ciência x ideologia. E, apesar de trazer à tona a questão do sujeito - renegado pelo construto teórico denominado de estruturalismo – o faz apoiado na visão lacaniana. Não entra, assim, para ela, em confronto com sua obra, calcada em uma visão anti-humanista. Nessa perspectiva, os indivíduos são compreendidos como “suporte das estruturas” (VAISMAN, 2006, p.250). Essa é uma perspectiva que, de acordo com a argumentação da autora, se opõe ao pensamento marxiano.

Em outras palavras, nesse tipo de abordagem, indivíduo e sociedade aparecem como duas entificações ontologicamente autônomas – para usar uma expressão de Lukács – e, de fato, se é falso pensar que haja uma substância da individualidade humana fora do espaço e do tempo, que as circunstâncias da vida podem mudar apenas superficialmente, é igualmente errôneo e estranho ao pensamento de Marx conceber o indivíduo como simples produto das ‘circunstâncias’ de seu entorno social. (VAISMAN, 2006, p.250)

Como já dissemos, é baseado na construção althusseriana do conceito de ideologia que Pêcheux se apoia para tentar elaborar uma teoria do discurso. Para isso, ele vai relacionar língua e ideologia, lembrando que esta última traz em si questões específicas relativas ao sujeito e, por sua vez, remete aos conhecimentos psicanalíticos. Ele parte do pressuposto de que a linguística é chamada constantemente para “fora de seus domínios” (PÊCHEUX, 1988, p.87), não como uma negação do conhecimento já construído, mas porque as contestações já se apresentam em seu interior mesmo, na superfície linguística.

A questão central aqui diz respeito ao sentido, de certa forma banido daquela área do conhecimento. Na tentativa de mostrar em que pontos a linguística tem a ver com a filosofia materialista, Pêcheux se contrapõe à posição que coloca a língua em uma superestrutura ideológica e também a que coloca a língua como meio de comunicação entre os homens.

As contradições ideológicas são sustentadas pelas relações contraditórias presentes nas formações sociais de classe. As ideologias, para esse autor, como em Althusser, não são concebidas como ideias, mas como “forças materiais”, sendo um erro considerar que “elas têm sua origem no sujeito, quando na verdade elas ‘constituem os indivíduos em sujeitos’” (PÊCHEUX, 1988, p. 129). Ele procura, desta forma, deslocar a concepção de metáfora para que ela apareça como “um processo não-subjetivo na qual o sujeito se constitui” (PÊCHEUX, 1988, p. 130).

Desta forma, o autor retoma a tese althusseriana de que o efeito elementar da ideologia é a constituição dos indivíduos em sujeito, mas ao mesmo tempo vai além ao mostrar que, no funcionamento próprio da língua há uma possibilidade de deslocamentos que permitem ao sujeito se inscrever no real não somente como reprodução de uma elaboração ideológica ideal (um falseamento do real, a construção imagética da realidade em contraposição à verdade só presente como desvelamento dos processos objetivos). Nesse sentido, há um afastamento do determinismo ideológico que não permite aos seres humanos compreender a realidade social para além da realização da ideologia como prática social de grupos específicos.

Essa superação de Pêcheux do conceito engessado de ideologia que está presente em Althusser é confirmado por Maldidier *et al* (1994). De acordo com esse texto, ao abordar os conceitos do marxismo, é preciso destacar que está presente na obra de Pêcheux o princípio da determinação pela economia, mas que esta “não atua diretamente, mecanicamente, mas através de mecanismos complexos” (MALDIDIÉ *et al*, 1994, p.84). Assim, ao trabalhar com o discurso, não podemos considerar a ideologia fora dessas determinações, nem tampouco derivadas de forma direta destas. Isso significa, para nós, que pensar o sujeito como determinado ideologicamente é, antes de tudo, pensá-lo dentro de um espaço-tempo que lhe permite se constituir como tal. Afinal,

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo *que* produzem como com a forma *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção. (MARX, 1965, p.19)

Defendemos, com Vaisman (1989) e Lukács (s.d.) que não há, em Marx, uma visão idealista ou negativa da ideologia, até porque não há um desenvolvimento deste conceito em sua obra. Por outro lado, a visão do ser social em sua perspectiva ontológica nos permite pensar e trabalhar com a ideologia a partir desse construto. Acrescentamos ainda que, pela própria prática teórica de Pêcheux, e por sua obra se apresentar como uma construção, um projeto inacabado, é preciso também apoiar-se no que foi construído e repensar caminhos.

É necessário dizer ainda que a própria questão da ideologia vai ganhando novos contornos na obra de Pêcheux. Em *Semântica e Discurso*, por exemplo, ele critica seu próprio texto (publicado sob o pseudônimo de Thomas Herbert), afirmando que esse texto contém elementos materialistas, mas tropeça em erros idealistas. O principal deles seria uma identificação da Ideologia à ‘forma geral do discurso’. Faltaria ali, justamente, a questão da

luta de classes (PÊCHEUX, 1988, p. 131-132). A contradição estaria presente na descrição de processos ideológicos empíricos e especulativos⁴⁴.

De acordo com Rodríguez-Alcalá⁴⁵, a importância desse artigo de Herbert está exatamente por se constituir como apontamentos teórico-conceituais para o desenvolvimento posterior de uma teoria do discurso, na qual o objeto (discurso) tem seu funcionamento operando através de uma ligação entre inconsciente e ideologia.

Isto é, entre os complexos mecanismos de elaboração e articulação da *individualidade do sujeito* e da natureza *social* de sua existência. É *na e pela* língua, enquanto base material do discurso, que são produzidas as ilusões que colocam o sujeito no centro e origem de seus pensamentos e de suas intenções, constituindo o *ser da consciência individual* e o *ator social* (RODRIGUÉZ-ALCALÁ, 2003, p. 16-17. Grifos do original).

Segundo esta autora, isso gera o deslocamento da oposição saussuriana língua/fala para a oposição (não dicotômica) língua/discurso. A ideologia é entendida, “do ponto de vista do discurso” como sendo este trabalho “*simbólico-e-político* sobre o real natural que se opera *na/pela língua* e do qual resulta e se desenvolve a vida humana; sua eficácia provém do fato de que seu funcionamento é da ordem do inconsciente” (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2003, p.17).

Dresch (2005), por sua vez, tenta mostrar que a própria noção de ideologia contida nos primeiros textos de Pêcheux vai deslocar a AD de uma posição inicial – que consiste no exame de léxicos com o objetivo de desvendar o funcionamento da linguagem – para “apoiar, cada vez mais, as análises sobre as condições históricas e sociais de produção do discurso, entendendo a ideologia como elemento constitutivo desse processo” (DRESCH, 2005, p.91). Ela vai lembrar, ainda, que no texto de 1966, um dos principais problemas refere-se à ausência da contradição, ou seja: ele não apresenta em seu interior o materialismo dialético, também não presente na teoria althusseriana. Para a autora, entretanto, ao pensar posteriormente a questão da ideologia e sua relação com a linguagem, Pêcheux avança nesta questão⁴⁶. De fato, em *Semântica e Discurso*, o autor trabalha colocando a contradição como constitutiva da ideologia.

⁴⁴ Em “Observações gerais para uma teoria geral das ideologias”, Herbert (Pêcheux) trabalha com uma relação de oposição entre ideologia empírica (metáfora e semântica / significação/realidade – eixo vertical) e especulativa (metonímia e sintaxe, articulação das significações entre si, eixo horizontal). É importante lembrar que este trabalho foi publicado em 1967, antes de *Análise Automática do Discurso*, assinada pelo próprio autor.

⁴⁵ A autora foi responsável pela tradução do texto de Herbert no Brasil, e publicou o artigo ao qual nos referimos aqui sobre este texto.

⁴⁶ Esta superação está presente ao pensar o processo discursivo da ciência como não oposição entre ciência e ideologia.

Para ele, não há uma ideologia da classe trabalhadora e uma ideologia da classe dominante, mas uma ideologia em geral que se realiza nas práticas dos AIE (ainda calcado no conceito de Althusser) como resultado das relações de força presentes em um dado período, em uma dada conjuntura histórica. O que tenta mostrar é que as convenções, as filiações de sentido, se dão na realidade social de uma forma não alheia às determinações socioeconômicas, mas que esse processo se efetiva de tal forma que não é possível uma associação direta com as relações econômicas. Através dos mecanismos de identificação, desidentificação e contraidentificação, os sujeitos se singularizam, associando-se ao já existente, mas com a possibilidade de mudança.

Para Pêcheux, a ideologia **não é** “o único elemento dentro do qual se efetuará a reprodução/transformação das relações de produção de uma formação social” (PÊCHEUX, 1988, p. 143). Há aí a referência às **determinações econômicas** que condicionam esse processo de reprodução/transformação. Nessa perspectiva, as determinações situam-se de modo articulado, formando um todo complexo. É um erro, portanto, examiná-las de forma isolada (a ideologia e as determinações econômicas situando-se em polos distintos e constituindo-se em objetos isolados).

Ainda seguindo o pensamento pecheuxtiano, falar de reprodução/transformação é remeter diretamente à luta de classes, já que o modo de produção se baseia nessa divisão. Portanto, aquilo que contribui para a reprodução contribui também para a transformação. Nesta concepção, não existiria uma ideologia que reproduzisse as relações de produção e outra que a transformasse. Ela está presente, como prática, nos AIE e em todos os espaços sociais. Os “aparelhos”, por sua vez, não realizam sem conflitos a ideologia da classe dominante, pois “é impossível atribuir a cada classe sua ideologia”, (PÊCHEUX, 1988, p.144). Também “não são a realização da Ideologia em geral” (PÊCHEUX, 1988, p.144). Isso porque a Ideologia em geral não pode ser identificada como “espírito de uma época”, antecedendo a luta de classes.

Assim, os AIE “não são a **expressão** da dominação da ideologia dominante” (PÊCHEUX, 1988, p.145) e constituem, por isso “o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (PÊCHEUX, 1988, p.145). É preciso, desta forma, compreender que as condições para a reprodução e para a transformação são contraditórias e constituídas “em um momento histórico dado, e para uma formação social dada, pelo *conjunto complexo dos aparelhos ideológicos do Estado.*” (PÊCHEUX, 1988, p.145, grifos do original).

Nesse sentido, pensamos que a educação e as políticas de Estado não podem ser compreendidas dentro da perspectiva dos AIE, ou seja, como reprodutoras de um ideal que busca dissimular a realidade. Os dizeres que aqui analisamos são mais complexos porque dialogam com sujeitos distintos, mas em situações concretas. Perpassam formulações em confronto e trazem marcas dessa dualidade. Isso faz com que tentemos perceber as regularidades e os retornos como indícios de uma construção ideológica que se apresenta como um processo dialético. Os estudos dos dizeres nos possibilita apontar caminhos dos discursos, desvelá-los e identificá-los em determinadas formações ideológicas e discursivas que os constituem e os atravessam, gerando efeitos de sentido que orientam as práticas dos sujeitos sociais.

Trabalhar com a concepção de ideologia na perspectiva althusseriana, portanto, poderia nos limitar a uma visão da ideologia como um conhecimento elaborado que se aplica no real, mas que pode ser “corrigido” quando desmentido pela verdade. Além de que, supõe uma oposição entre superestrutura x infraestrutura, o que coloca de lado a contradição que constitui a sociedade.

Na perspectiva que apresentamos, não existe um domínio da superestrutura, mas uma determinação da infraestrutura. Determinação esta que atua num jogo singular de trocas e arranjos com a esfera infraestrutural, na qual se incluem as relações sociais cotidianas.

Para Pêcheux, a teoria das ideologias tem nos estudos discursivos uma arma de desvelamento que se sobrepõe à oposição frequentemente colocada entre reprodução/transformação das relações de produção. Decerto, a ideologia não é, para o autor, a única área em que se efetiva esse processo, mas um elemento constituinte do real e que, por isso mesmo, constitui a luta de classes que é princípio dos modos de produção social.

Para desenvolver esse pensamento, Pêcheux (1988) vai além de Althusser e coloca o sujeito como integrante de um todo social em que as contradições se manifestam, estão constantemente em confronto. Nesse sentido, as ideologias não são abstrações do real, mas formas concretas de se pensar essa realidade, postas em jogo de forma complexa pela estrutura de desigualdade/subordinação com que se efetivam. Isso porque, na arena da luta ideológica, o todo social não se fragmenta em ideologia dominada e ideologia dominante, mas em discursos e práticas que revelam ou desvelam, confirmam ou negam esse conflito.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário pensar que a relação entre sujeito e Estado (aqui se aborda a conjuntura social em que nos encontramos) é percebida, hegemonicamente, como antecedente à noção de luta ideológica, pois põe como evidência “a existência *da sociedade* (com ‘o Estado’ acima dela)” (PÊCHEUX, 1988, p.147, grifos do original).

Assim, esse sujeito, parte da sociedade na qual se insere, é colocado como sendo um sujeito-cidadão, ocupante de uma posição específica na esfera social. Ele também se constitui sujeito na apreensão dos elementos já existentes na realidade social, como a língua. Ao se valer desta última, ele manifestaria sua individualidade a partir de uma expressão de pensamento que a ele pertence. Essa “certeza”, ou evidência está presente na grande parte dos estudos linguísticos, quando há um apelo à transparência da linguagem, ao sentido próprio das palavras ou mesmo ao sentido intencionado pelo sujeito, todos eles, nessa perspectiva, dependentes da estrutura linguística.

A percepção da evidência do sujeito “como origem e causa em si” (PÊCHEUX, 1988, p.153), ou seja, como receptor de uma realidade que lhe é exterior e formador de um pensamento que lhe é próprio, colocaria a ideologia como elemento alheio ao sujeito e à língua. Esse ponto é destacado como crucial para compreender o funcionamento da ideologia, pois tal percepção desconsidera a contradição como constituinte dos espaços sociais e, portanto, do próprio sujeito. Assim, explica que:

Todo o meu trabalho encontra sua definição aqui, nesse vínculo da questão da *constituição do sentido* com a da *constituição do sujeito*, um vínculo que não é marginal [...] mas que se situa dentro da própria ‘tese central’, na figura da interpelação. (PÊCHEUX, 1996, p.149)

Essa associação entre sujeito e sentido garante o desenvolvimento de uma relação segundo a qual, para se constituir sujeito é preciso inscrever-se no real, ou seja, atribuir sentidos. Essa identificação acontece por meio da interpelação ideológica que, como vimos, Pêcheux busca em Althusser. É ela que permite se contrapor à teoria da enunciação, na qual o sujeito é colocado como origem do sentido, como vimos no capítulo anterior⁴⁷.

Vemos aqui que, ao negar o sujeito autônomo, essa AD toma por base o sujeito ideológico, mas também o sujeito psicanalítico, o que leva a inúmeras tensões e conflitos de perspectivas dentro das diferentes correntes da Análise do Discurso. E justamente nesse ponto questionamo-nos: como é possível trabalhar com a teoria do discurso proposta por Pêcheux se o sujeito ideológico com o qual este autor trabalha remete àquele desenvolvido por Althusser e, portanto, calcado numa visão anti-humanista e materialista não dialética?

Primeiramente, o sujeito, tal como abordado por Pêcheux, não se atém às formulações althusserianas. Henry (1997), por exemplo, lembra que em Althusser o sujeito é unicamente o

⁴⁷ Benveniste, um dos principais representantes dessa corrente, afirma que “a linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão” (BENVENISTE, 2005, p. 289).

sujeito da ideologia. “Não se tem aí o sujeito de Lacan, ou de Foucault, ou de Derrida” (HENRY, 1997, p.33). Ainda de acordo com este autor:

Os sujeitos de Lacan, Foucault ou Derrida são ligados à linguagem ou ao signo. A referência à ideologia não tem as mesmas implicações que a referência à linguagem. Althusser não estava particularmente interessado pela linguagem, e é aí que chegamos ao âmago daquilo que tem de ver com Pêcheux: as relações entre a linguagem e a ideologia. Para fazer isso, ele só tinha a sua disposição a indicação formulada por Althusser sobre o paralelo entre a evidência da transparência da linguagem e o ‘efeito ideológico elementar’, a evidência segundo a qual somos sujeitos. (HENRY, 1997, p.34)

No entanto, por mais contribuições possam ter trazido tais autores para que Pêcheux formulasse seu pensamento e, especificamente, para que pensasse o sujeito da linguagem de maneira não determinada ideologicamente, tais caminhos destoariam da perspectiva ontológica com a qual trabalhamos. Por isso, optamos por delimitar o conceito de ideologia por meio de outras interlocuções, trazendo as elaborações de Lukács e Bakhtin como contribuições importantes nesse processo de identificação do papel da ideologia na sociedade e sua manifestação por meio da linguagem em funcionamento, ou seja, do discurso.

2.2.2 A ideologia como representação da materialidade

Defendemos que o processo de construção dos sentidos nasce de realidades específicas, ou seja, situa-se na história e representa uma tentativa de resposta às questões que são colocadas ao homem, de maneira ampla e concreta. A resposta, ao mesmo tempo em que nunca será individual – no sentido de que não é criada **pelo indivíduo** e a ele pertencente – nunca é **consensualmente** produzida.

O homem age em uma determinada situação concreta da realidade e tem e deve ter como escopo do seu agir a mudança desta. (a mudança é entendida aqui num sentido extremamente geral, que inclui também a defesa do *status quo*). E propriamente nesta generalidade vem à luz o concreto *hic et nunc*⁴⁸ histórico da situação, **já que o intento de defender o *status quo* se torna o objetivo de uma posição teleológica só quando ele parece ameaçado interna ou externamente**, isto é, quando se quer proteger de uma mudança imaginada como possível. (LUKÁCS, s.d. a, p. IV, grifos nossos)

Portanto, na cotidianidade, os sujeitos respondem às situações sem que o contexto mais geral lhes aplique a emergência de uma resposta uníssona. As contradições sociais aparecem, assim, de forma não manifesta, não assumem uma função consciente de superação ou manutenção do que está posto, embora todos os dizeres sejam atravessados por

⁴⁸ Expressão latina que significa literalmente “aqui e agora”, ou seja, o contexto imediato, que, tanto para Lukács como para a AD, se impõe ao sujeito, mas cuja singularidade não está nunca dissociada das determinações históricas.

formulações mais gerais que os antecedem. Por isso, concordamos com Bakhtin/Volochinov (2004) quando afirmam que todo dizer é ideológico, mas acrescentamos que essa afirmação não nos permite pensar que ele é a **reprodução** de uma ideologia pura, mas sim que é constituído por meio de elaborações por vezes contraditórias acerca da realidade a qual demanda essa resposta.

Se essas respostas se põem de tal forma a ameaçar a ordem estabelecida, o conflito ultrapassa o plano imediato da representação e podemos verificar, concretamente, que o discurso é *práxis* no sentido de orientar a ação humana. Daí a ideologia estar presente na realidade social de modo operativo, como nos esclarece novamente Lukács, ao afirmar que “é evidente que a ameaça ao *status quo* é possível de imediato só através de ações dos homens e que, por isso, as posições teleológicas chamadas à vida para defendê-lo visam operar sobre os homens” (LUKÁCS, s.d. a, p. IV).

A cada formulação humana, há a presença da generalidade que a orienta e uma especificidade que a define. Já dissemos anteriormente que a noção de história como construto humano e o modo de produção como determinante no ser social nos mostram que o homem é determinado pelo já-posto, mas ao mesmo tempo, devido à sua capacidade de prévia-ideação, capaz de produzir o novo. Isso se verifica na língua em funcionamento: estamos sempre produzindo e reproduzindo o já existente, em um constante conflito entre as representações formuladas anteriormente e internalizadas pela maioria social e as novas respostas elaboradas a partir de novas questões objetivas.

Quando afirmamos mais acima que as respostas nunca são consensuais, estamos trazendo a noção de contradição social que está presente em toda a realidade humana. Os conflitos guiam as elaborações ideais, como produção intelectual específica – mas nem por isso essa é isenta de falhas em sua aplicação, pelo contrário – de grupos socialmente organizados ou socialmente elaborados por forças postas em confronto.

Essas maneiras distintas de pensar e agir no mundo não significam apenas “pontos de vista”, mas posições sociais guiadas por interesses específicos. Para que funcionem tais elaborações, os sujeitos dialogam com inúmeras determinações, tais como o contexto imediato, herança cultural, conhecimento de mundo. Não há uma garantia de sucesso no “empreendimento” discursivo, mas quanto maior o conhecimento da realidade em que se está inserido (o que implica o conhecimento da processualidade histórica), a percepção sobre o

destinatário do dizer e, ainda, dos arranjos linguísticos os quais corroboram com a intencionalidade, maior **a possibilidade** de o efeito de sentido ser o pretendido⁴⁹.

Portanto, ao colocarmos que o pensamento que não está “descolado das condições reais de vida”, estamos também enfatizando a relação entre a subjetividade e a objetividade na formação desses indivíduos, independentemente do fato de eles terem consciência desse processo.

Assim, a ideologia, na acepção que defendemos, já está presente desde sempre e se renova constantemente. Ela se materializa na linguagem e não representa um falseamento do real, pois se trata de uma resposta ideal às questões colocadas socialmente.

A correção ou falsidade não bastam para fazer de uma opinião uma ideologia. Nem uma opinião individual correta ou errônea, nem uma hipótese, uma teoria, etc. científica correta ou errônea são em si e por si uma ideologia: podem, somente, como vimos, vir a sê-lo. Somente depois de terem se tornado veículo teórico ou prático para combater conflitos sociais, quaisquer que sejam estes, grandes ou pequenos, episódicos ou decisivos para o destino da sociedade, é que são ideologia. (LUKÁCS, s.d., p.V)

Portanto, um discurso, entendido não como manifestação fortuita de um indivíduo, é sempre ideológico, pois o processo de conhecimento, a capacidade de conhecer própria ao sujeito (apreensão da objetividade) é “necessariamente, atravessada pela ideologia” (MAGALHÃES, 2003, p.75). Os dizeres, pelos quais se materializam os discursos, são, portanto, ideológicos.

[...] a materialidade expressa em um discurso traz a marca da subjetividade que a produziu, mas não no sentido de ser apenas expressão da individualidade do autor, pois o que está ali expresso é a relação entre uma individualidade, posta em um tempo e espaço definidos historicamente e uma realidade que está sendo representada por essa individualidade, com consciência do que está fazendo, mas sem o domínio de todas as alternativas postas por essa mesma realidade. (MAGALHÃES, 2003, p. 76)

É na articulação entre sujeitos compreendidos na teia das relações sociais, também dotados de inconsciente e, portanto, sem total controle sobre o seu dizer, que podemos perceber como ocorre a manutenção e a transformação da realidade. E é justamente na tentativa de trabalhar a questão da língua para além da sua relação imanente, ou seja, trazendo as questões do sujeito e do sentido e, portanto, da ideologia, que Pêcheux propôs a criação da AD. Pensamos desta maneira nos processos discursivos como um construto humano, não como elementos dissociados do real, mas como elementos que agem sobre ele, de forma

⁴⁹ Podemos aqui fazer uma analogia com a consciência humana em relação às escolhas que os sujeitos devem fazer na objetividade: quanto mais ele se insere nos processos contraditórios e os percebe em sua plenitude, quanto mais consegue elaborar, responder aos problemas que se põem no real, mais elevada se torna sua consciência, e mais evoluída será sua personalidade.

direta ou indireta, explícita ou implícita. Mais uma vez, retomamos a relação entre língua e história.

Reforçando o que foi dito anteriormente, trata-se de perceber a historicidade presente nos dizeres, suas condições de produção.

No nosso caso específico, a busca é de perceber as características próprias dos sentidos atribuídos pelo governo Lula ao que se denomina público na área educacional, sendo que para isso precisamos destacar as mediações que fazem com a esfera da universalidade – que discursos sobre o público o atravessam?

No caso dos discursos políticos, elaborados por sujeitos que, presume-se, possuem um objetivo com seus dizeres – manifesto ou não – parece à primeira vista mais fácil observar a atuação da ideologia. Essa impressão leva por vezes à busca da transparência do dizer, contradizendo as colocações já elucidadas a esse respeito. Na verdade, a identificação de um fragmento discursivo particular com uma formulação ideológica mais ampla deve ser feita a partir do processo dialógico estabelecido no real, entre sujeitos históricos.

Trazendo essas questões para o nosso objeto, consideremos o seguinte enunciado, assinado pelo então presidente Lula no texto de abertura do livro “Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”.

não é por acaso que **os mais diferentes setores sociais**, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, **das escolas privadas às escolas públicas**, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação: ProUni, Universidade Aberta, Fundeb, Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB, Reuni, IFET, entre outras iniciativas. (BRASIL, 2009, p.3)

O texto selecionado, que será retomado no capítulo seguinte, traz uma identificação do Estado como responsável em prover o bem social (especificamente a educação), uma vez que o enunciador – presidente da República – é o representante maior desse Estado (“[...] têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação [...]”). O Estado é, assim, identificado com as elaborações teóricas que o colocam como responsável pela melhoria da condição de vida da população.

Além disso, pode-se perceber que o enunciado não opõe público e privado, pois há o **reconhecimento dos diversos setores sociais** em relação aos avanços conquistados pelo governo na área educacional.

Nessa perspectiva, alertamos que esse dizer foi um discurso pensado e repensado para se dirigir a diversos públicos e neles produzir seus efeitos, pois a carta de apresentação do PDE se dirige à sociedade brasileira (nas palavras finais do texto de apresentação assinado por

Lula, “aos que querem entender os fundamentos desse trabalho”). Isso não significa, no entanto, que os sentidos estão “presos” à intencionalidade da elaboração. Vejamos:

A afirmação do sucesso como fato dado visa à tentativa de apresentar um consenso conquistado, consenso este que implica uma aparente não distinção das esferas pública e privada quanto à sua importância no funcionamento social, pois elas são colocadas dentro de um mesmo contexto, sob o controle de um mesmo poder (o Estatal).

Desta maneira, o então presidente enumera ações que fazem sentido especialmente em relação àqueles que delas fazem uso (o ProUni, por exemplo, representa ao estudante outra possibilidade de ingresso em um curso superior afora a disputa de vagas nas universidades públicas). Com isso, o poder estatal apresenta-se à população como preocupado com o bem estar geral – de todas as esferas. Não descredencia o público em detrimento do avanço do setor privado, entendimento que é associado ao seu antecessor (FHC) na memória imediata da sociedade.

Apesar de se tratar de uma elaboração consciente – no sentido em que o texto é documento oficial e, portanto provavelmente revisado diversas vezes antes de vir a público – a unificação de público/privado sob a égide do Estado se desfaz a partir da análise intradiscursiva. A distinção ganha sentido por meio da conexão estabelecida através do **e** (escolas públicas e escolas privadas), o que permite uma aproximação com a concepção ideologicamente formada de que essas esferas se contrapõem, constituindo dois universos distintos. Ao mesmo tempo, como afirmamos anteriormente, o dizer se configura como a união do que parecia ser oposto.

Tal elaboração discursiva aproxima os sujeitos de uma realidade frequentemente despercebida, uma vez que o governo/Estado acaba por ser identificado apenas por meio da educação pública, apesar de ter o controle da educação ofertada em todas as esferas, como por exemplo através dos processos avaliativos, tais como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

Assim, na sequência discursiva- “**os mais diferentes setores sociais**, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, **das escolas privadas às escolas públicas**, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação” (BRASIL, 2009, p.3), há uma conciliação de opostos que confluem para um mesmo caminho: o reconhecimento das políticas públicas. Percebe-se, então, que o público se desloca, no mesmo dizer, da condição de oposição ao privado para a condição daquilo que é elaborado e aplicado pelo governo, por meio do Estado.

O dizer acima nos mostra uma quebra e uma descontinuidade no processo de aproximação e afastamento das ideologias que agem na consciência dos sujeitos envolvidos com os processos das políticas educacionais. No entanto, cabe interrogar: como se constituem essas ideologias em relação à concretude histórica, ou melhor: que fatores atuam ideologicamente para construir uma ideia dominante sobre a educação pública no Brasil?

Mais uma vez, façamos remissão aos sentidos de público elaborados no contexto histórico da educação brasileira e como estes se relacionam com as determinações postas na atualidade. Para isso, pensemos no conceito de educação formal como um construto do Estado que visa ao atendimento das demandas postas pela produção e reprodução da sociedade. Essa concepção traz à tona um conceito hegemônico de Estado, segundo o qual ele é responsável por atender à sociedade como um todo. Com isso, silencia-se que, tanto em sua organização interior quanto, principalmente, na sociedade que lhe dá suporte, as contradições estão presentes em sua base de sustentação.

Assim, de uma maneira ampla, o Estado teria como função garantir o bem geral da população. Esse bem geral, via de regra, inclui a educação formal, na qual se condensam os saberes adquiridos pela humanidade e considerados como essenciais para a continuidade de um processo de desenvolvimento humano. Obviamente, a generalidade com que definimos esses conceitos remete à generalidade com que se buscam mascarar os conflitos. Tais definições são construções ideológicas dominantes, as quais atuam sobre os sujeitos na sociedade de classes.

Na formação social brasileira, temos desde a “descoberta” do País um processo histórico singular, resumido genericamente da seguinte forma: a imposição da condição de colônia de exploração de Portugal no período da expansão marítima, tendo o já em desuso modelo escravocrata como mão de obra utilizada para a produção de matéria-prima voltada à metrópole; a independência do País como uma concessão da própria Coroa Portuguesa, gerando a implementação de uma monarquia local, e, por fim, a República estabelecida por meio do exército brasileiro a serviço especialmente das elites cafeeiras.

Nesse último período, a economia brasileira era impulsionada pelo estabelecimento de monoculturas que atendiam a mercados externos e, principalmente, havia a dependência financeira em relação a países capitalistas mundialmente consolidados, tais como Inglaterra e

EUA⁵⁰. Impossível dissociar essa primeira etapa do papel que (não) era atribuído à educação como política de Estado. (FLORÊNCIO, 2007)

Pensamos aqui na educação como possibilidade, mas eis que, historicamente, ela surge no Brasil como privilégio, mesmo – e talvez principalmente – quando associada ao provimento do Estado. Desde a formação dos burocratas em países europeus à instalação das primeiras instituições de ensino superior, bem como a educação como algo distante da população mais pobre, percebemos que a construção simbólica da educação formal como sendo necessária para um projeto de nação é algo relativamente recente na história brasileira. Prova disso é que “os primeiros debates públicos a respeito da consolidação do ensino superior no País suplantam o da implementação de unidades de ensino públicas voltadas à formação inicial.” (FLORÊNCIO, 2007, p.33).

Ou seja, para o Estado nacional, não era primordial garantir o letramento da população ou mesmo sua formação técnica, mas responder a um anseio imediato da elite: a incorporação de quadros na recém-formada burocracia do Estado.

No entanto, os caminhos da história não se apresentam de forma linear. Desse modo, os conflitos estabelecidos no processo de “aperfeiçoamento” do nosso Estado também decorrem da atuação constante da população no estabelecimento de políticas que ofertassem ao conjunto dos brasileiros a possibilidade de se inserir no processo produtivo que demandava, cada vez mais, um aprendizado genérico e/ou específico sobre a área de inserção. Essa demanda respondia a mudanças econômicas introduzidas no País, mas não se limitava a elas, visto que os atores políticos passaram a pensar a esfera educacional também de uma forma crítica a partir de sua própria história de implementação e gestão por parte dos poderes constituídos.

Nesse sentido, é interessante apontar que as construções do imaginário sobre a educação caminham nesse limite entre o ideal (pensado por grupos específicos) e o “concreto” (a avaliação e a solução proposta pelo próprio Estado como resposta ao já existente, compreendido de maneira imediatista).

Cavalcante (2007) nos mostra que os sentidos atribuídos à educação no Brasil relacionam-se aos papéis que lhes concedem as diferentes correntes que pensam a educação formal. Com isso, revela-nos não apenas que não há unicidade nessas formas de interpretar o poder da educação, como também há uma constante ressignificação e apropriação de termos e

⁵⁰ Não é nosso propósito trazer a construção histórica da economia brasileira, mas sim apontar, em linhas gerais, como esse desenvolvimento se relaciona com o ideal de educação pública construído socialmente.

bandeiras pelos discursos elaborados nessa esfera. Tais elaborações atribuem à educação, por exemplo, a função de redentora, de mediadora ou, até mesmo, de reprodutora, o que implica um maior ou menor engajamento social nas lutas pela educação pública. É preciso reforçar que, em cada uma dessas formas de pensar a educação está implícita uma maneira de conceber o Estado.

O que queremos mostrar, ao trazer à tona a discussão sobre o Estado e a educação no Brasil, é que, embora não seja perceptível de imediato aos sujeitos inseridos nessa discussão sobre os rumos da educação formal no País, ou mesmo àqueles que acompanham a discussão sem um envolvimento mais intenso – embora vivam a realidade da educação no País em sua cotidianidade - essa memória⁵¹ é tomada e retomada em seu processo mais amplo.

Trazemos então mais um fato histórico para compreender a construção do ideal de público na área educacional: o confronto família x Estado como espaço de disputa quanto à responsabilidade pela educação.

O entendimento da necessidade de o Estado exercer o controle sobre a educação encontrou no Brasil resistência na esfera das famílias que desejavam definir a educação dos próprios filhos (os tutores). Soma-se a essa resistência as instituições religiosas que visavam a manter o vínculo educação-igreja sem a “ingerência” de um Estado supostamente laico, e, com isso, proporcionavam debates na definição das políticas educacionais.

Essas discussões perpassavam a relação público-privado, mas não se manifestavam direta e explicitamente, resultando em projetos conflituosos sobre o controle e o provimento da educação no Brasil, incluindo a própria necessidade de o Estado destinar recursos para instituições, sob a égide do poder de decisão do indivíduo. (FÁVERO, 2001).

Essas discussões encontram ressonância até hoje, em questões conflitivas pontuais como o ensino religioso em escolas públicas, a diferença qualitativa entre o ensino público e privado (que guardam diferenças significativas em relações aos níveis de ensino, pela própria constituição histórica do sistema educacional brasileiro). Em relação ao ensino fundamental e médio, por exemplo, identificamos o período de expansão das instituições públicas – do ponto de vista meramente numérico – sem que essas políticas signifiquem a prioridade do Estado na oferta educacional⁵².

⁵¹ A categoria de memória na perspectiva da AD será trabalhada no próximo capítulo.

⁵² A expansão do ensino médio durante o período da ditadura militar brasileira é focada no ensino técnico, o que coloca o ensino médio particular na função propedêutica, de preparação para os vestibulares que garantiam o ingresso às universidades públicas, providas pelo Estado. Assim, aqueles que possuíam condições financeiras de obter uma formação em instituições privadas tinham mais chances de ingressar nas IES públicas.

Podemos afirmar que é durante o período da ditadura militar brasileira que se consolida a ideia do público estatal, em relação direta com o período pós-guerra e as elaborações *keynesianas* já postas em prática em inúmeros países, embora no Brasil considere-se que essa política nunca foi implementada em sua plenitude, haja vista não ter havido aqui uma “revolução burguesa” a qual permitisse a criação de uma elite industrial.

Ademais, o processo de industrialização dependente vivido no Brasil no período demandava novas formas de garantir o desenvolvimento de um mercado produtor e de operários que nele atuasse. De modo geral, a desigualdade social aqui verificada impulsiona e autoriza a perspectiva da ampliação do acesso à educação ofertada pelo Estado, embora isso não represente aumento de recursos ou mesmo o não incentivo às instituições privadas. Grosso modo, afirmar que público é aquilo que é de acesso a todos, no âmbito da educação, é reforçar o papel do Estado nessa oferta, ou temos apenas uma retórica que não se consolida como prática social, mesmo que mínima.

Vimos aqui um preâmbulo da forma como a educação pública se efetiva na realidade brasileira, o que amplia a visão sobre o discurso educacional na atualidade, e não a limita às visões dominantes. Trazer a história para pensar esse discurso nos possibilita ver que o “público” é construído ideologicamente para atender a posições que se colocam na concretude, mas que também estabelecem um diálogo constante com os silenciamentos provocados nesse próprio processo.

É nessa constante relação entre o dizer e o não dizer, entre a história e os sentidos que ela demanda, respondendo às questões concretas – necessidades individuais ou coletivas, de vivência imediata ou de continuidade/descontinuidade da organização socioeconômica – que os sujeitos retomam, atribuem e reconstituem sentidos, que podem ou não vir a serem incorporados em uma estrutura ideológica significativa, mais ampla, sólida (adjetivo atribuído por Bakhtin/Volochinov para designar a ciência, o direito, a arte, etc.).

Ao formar seu discurso interior, ou seja, ao internalizar as representações da vida real através da interação social, os sujeitos se permitem expressar sobre a realidade em que vivem; por sua vez, ao fazer isso, manifestam e solidificam sentidos já postos em funcionamento, ou autorizam novos deslocamentos.

Destacamos, assim, como contribuição dos autores russos o entendimento de que essas manifestações dos sujeitos sociais estão ligadas de forma direta à ideologia do cotidiano, que, para eles “constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fincada num sistema que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.118). Mais adiante, eles enfatizam que:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. (p.119)

O que podemos perceber aí é que uma ideologia somente se consolida como dominante quando ela deixa de aparecer, para a maioria da população, como sendo uma elaboração motivada e passa a exercer alguma importância na sua forma de ser e agir no mundo, tendo como base as condições materiais de produção. Ao mesmo tempo, é nessa esfera do cotidiano que a percepção de um discurso inscrito e elaborado em uma formação ideológica específica pode ser reconfigurado, para atender a demandas outras que não a superação do *status quo*. Lukács (s.d., p. IX) também nos oferece contribuições nesse sentido ao afirmar que:

Os portadores ontológicos imediatos de qualquer atividade social, e por isso também dos conflitos, são os homens singulares. Na imediatez, portanto, todos os conflitos apresentam-se como contrastes de interesses entre indivíduos singulares, ou entre individualidades e grupos, ou ainda entre dois grupos.

É desta maneira que o discurso de Lula sobre o público nos aparece: como resultante de uma disputa entre grupos os quais, desde o processo de redemocratização no Brasil, vêm se apresentando como opções hegemônicas para ocupação de cargos no executivo. Essa oposição imediatista que se consolida no campo político-partidário precisa, discursivamente, guardar diferenças discursivas entre eles, sob risco de soarem uníssonas para o conjunto da população, contradizendo alianças estabelecidas para o exercício do poder.

Desta maneira, não se trata de qualificar os dizeres como condizentes com a realidade – as políticas efetivamente aplicadas – mas perceber aí que há uma construção desses espaços ideais. É a partir deles que é possível perceber que há a emergência da instituição de fronteiras entre um e outro discurso, mesmo que eles, em momentos distintos, convirjam numa mesma direção⁵³. Para perceber o funcionamento desses mecanismos, recorreremos às elaborações da teoria do discurso sobre os conceitos de ideologia e sua representação nos processos discursivos: as formações ideológicas e discursivas.

2.2.3 *Formações Ideológica e Discursiva do Discurso educacional de Lula*

As Formações Ideológicas (FI) são uma categoria própria da AD, e, na teoria de Pêcheux, estão referidas à existência concreta da ideologia na sociedade (AIE), pois, segundo

⁵³ Pensamos aqui que o mesmo enunciador, com as mesmas palavras, pode imprimir sentidos outros ao seu discurso em momentos distintos.

esse autor “em sua materialidade concreta, a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* [...] que ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe” (PÊCHEUX, 1988, p.146, grifos do original).

O filósofo chama ainda a atenção para o fato de que este conjunto dos Aparelhos Ideológicos é complexo e que, portanto, não contribui de maneira igual para a reprodução e para a transformação das relações de produção. Essas “propriedades regionais” condicionam sua importância “relativa” (desigualdade das relações) no interior dos AIE em função da luta de classes na formação social dada. A cena ideológica da luta de classes é entendida, com isso, como sendo constituída pela relação de desigualdade-subordinação entre essas regiões.

Embora, como já afirmamos anteriormente, não trabalhem com os AIE, especialmente como foram elaborados por Althusser (1985), fazemos remissão a essa categoria por meio de Pêcheux, que formula a noção de FI a partir dessa noção. O que destacamos, portanto, é a existência de um processo de elaboração ideológica que se apresenta como orientador das práticas sociais e que está intrinsecamente ligada a processos amplos de manutenção ou transformação da realidade social.

No entanto, o discurso nesses espaços não pode ser entendido como espaço homogêneo e/ou como reprodução de uma construção discursiva sólida, pois eles dialogam constantemente com posições com as quais se confrontam na essência ou na aparência e, também, com a resposta da sociedade em sua percepção imediata, surgida na objetividade das ações concretas. Identificar dizeres como sendo pertencentes a uma formação ideológica é, portanto, perceber nestes traços que a determinam a identificação com questões sociais mais amplas.

A dominação ideológica de uma classe sobre a outra existe justamente porque a reprodução subjuga sua transformação. A inclusão que Althusser faz, nos AIE, dos sindicatos e dos partidos políticos refere-se, para Pêcheux, não ao fato de que estes reproduzem posições de classe predeterminadas, mas que a sua existência, a função que cumprem na sociedade de classes assegura “o ‘contato’ e o ‘diálogo’ com o adversário de classe” (PÊCHEUX, 1988, p. 147). Portanto, o filósofo percebe que existe um movimento que vai além da reprodução, pois, sendo resposta à outra perspectiva, garante assim o diálogo e o germe de uma contra-resposta. A luta ideológica estaria justamente em tentar impor novas relações de desigualdade e subordinação.

Dando continuidade a este pensamento, o autor lembra que a contradição não pode ser pensada como duas forças distintas que se opõem em um mesmo espaço, pois não há simetria nesta relação: uma não quer realizar a mesma coisa que a outra, e a relação de classes é

dissimulada no próprio funcionamento. É preciso desvendar, e não apenas observar o processo de reprodução, pois ele não é um objeto dado, evidente em si mesmo.

Esse caráter material do sentido “consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos ‘o todo complexo das formações ideológicas’” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). Sobre essa dependência, ele enuncia duas teses: o sentido de uma palavra não existe em si mesmo. É, na verdade, determinado pelas posições ideológicas em jogo (palavras mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que a empregam, ou seja, de acordo com as FI). É neste momento que ele articula as FI com as Formações Discursivas, definidas como “aquilo que, numa conjuntura dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pela luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (PÊCHEUX, 1988, p. 160). A interpelação dos sujeitos ocorre, com isso, através das FD, já que estas são a representação das FI na linguagem⁵⁴.

Com tudo isso, nos parece que as FI e FD não coincidem, mas estão imbricadas, sendo a segunda dependente da primeira. E como esta é entendida em sua historicidade, significa que, para compreender as FD é preciso situá-la em uma FI, que por sua vez remete às relações de força presentes em uma formação social dada.

Os **sentidos** das palavras referem a cada formação discursiva na qual se inserem (a evidência se mantém no interior da FD). Daí compreender que, no processo discursivo⁵⁵, não somente as mesmas palavras e expressões significam diferentemente, mas diferentes palavras também podem significar a mesma coisa. Essa evidência de sentidos das palavras no interior das FD disfarça a relação (dependência) que estas estabelecem com o complexo com o dominante das FD. Esse é o modo de funcionamento da Ideologia: através do complexo das FI (e do interdiscurso) é fornecido a cada sujeito sua “realidade” feita de “evidências”. Esse é o processo de interpelação: a identificação de um sujeito com uma FD. Não deve ser entendido, no entanto, como um processo de negação do sujeito, mas como uma afirmação desse mesmo sujeito em sua realidade.

Desta maneira, quando nos deparamos com os dizeres de Lula acerca da educação pública, buscamos identificar a ideologia presente nesse dizer por meio das articulações discursivas. Como vimos, as condições de produção desse discurso encontram na dualidade

⁵⁴ Em mais uma importante nota de rodapé, o autor afirma que não se trata de correspondência entre ideologia e discurso ou de distribuição de funções (prática discursiva e prática ideológica), mas de uma imbricação de uma na outra, tendo com princípio a interpelação.

⁵⁵ Ao termo *processo discursivo* Pêcheux (1988, p.161) afirma se tratar do “sistema de relações de substituições, paráfrases, sinônias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – significantes” – em uma formação discursiva dada.

público-privado o seu limite dentro do sistema de produção capitalista, mas a identificação do público em determinadas formações discursivas nos permite confrontar os posicionamentos e orientações presentes nessas representações.

Pensar o público no âmbito educacional brasileiro é remeter a este como direito socialmente construído, ou seja, resultante das modificações históricas acerca da oferta educacional e do papel cumprido por essa esfera. Isso coloca, de forma imediata, o sentido dominante de público atrelado ao Estado constituído nesse modo de produção. Ou seja, o discurso sobre o público está, majoritariamente, subsumido à FI capitalista, em que o público é identificado como tutelado pelo Estado (seja ou não provido por ele). Na carta de apresentação do PDE, percebemos que esse sentido aparece quando o presidente Lula diz que “Em vez de simplesmente enaltecer os feitos de sua equipe [de Fernando Haddad, então ministro da educação], ele procura tornar transparente e acessível **a lógica pública** que inspira o trabalho do nosso governo.” (BRASIL, 2009)

O conflito público-privado está no cerne das discussões acerca da educação brasileira, havendo, portanto, ao longo dos tempos uma amálgama de sentidos construídos por meio dos embates travados nas relações estabelecidas (ou a ausência – negação – delas) entre Estado e sociedade civil organizada, especialmente grupos políticos, movimentos sociais e entidades de classe. Foram esses conflitos que garantiram ou indicaram mudanças nas leis referentes ao controle e oferta educacional, bem como seu financiamento. Desta forma, falar de público na educação é colocar em jogo diferentes concepções e práticas constituídas historicamente.

Certamente, o limite que há para a intencionalidade do sentido de público aí apresentado encontra-se na interpretação da legalidade, uma vez que neste País, desde a Emenda Constitucional de 1969, a educação se constitui como um direito, passando, na letra da lei, a ser “direito de todos e dever do Estado” (CURY *et al*, 2001).

Constituir-se como um direito da população e como sendo de responsabilidade do Estado não obriga esse último a garantir a gratuidade da oferta ou mesmo ao condicionamento dos recursos públicos às instituições dessa natureza. Como nos mostra Xavier (2003), no processo constituinte da década de 1980 – quando os movimentos de escolas privadas, escolas públicas e ensino religioso travavam disputas pela conquista de espaço para suas propostas – podemos identificar a emergência e consolidação de pelo menos três concepções formuladas nesse debate: o público como sendo o provido pelo Estado, o público não estatal (o privado “privilegiado” com recursos públicos ou isenções de impostos) e o público como serviço público (o privado, que por atender ao público está sob a égide do Estado).

É a partir dessa perspectiva que confrontamos três posições discursivas centrais nessa mesma FI: a que coloca o público como responsabilidade de financiamento total do Estado, a que o entende como o de acesso a todos, sem considerar natureza de recursos ou das instituições que oferecem a educação e, por último, a que contrapõe explicitamente público e privado, relacionando o sentido de público às camadas desprivilegiadas da população, podendo, por isso mesmo, ser beneficiada por recursos oriundos de qualquer esfera.

No entanto, associar essas matrizes de sentido somente como pertencentes à Formação Ideológica Capitalista poderia mascarar o confronto existente em seu interior. Por isso, é preciso perceber os deslocamentos de sentido do público nas diversas Formações Discursivas que a constituem (a FI) para que, por meio dessas e no interior desses dizeres, possam vir à tona novos sentidos que confrontam os caminhos para o gerenciamento do Estado capitalista e também os evidenciam em suas contradições.

Além disso, a identificação imediata simplificaria a atuação complexa desses dizeres, bem como a incidência de discursos advindos de outros lugares, por meio do interdiscurso. Esse entendimento possibilita perceber a inferência dos sentidos dominantes nos sujeitos que constituem a realidade social e que, em seus pensamentos e ações, dão sentido a esses discursos, consolidam ou confrontam tais sentidos, como buscaremos demonstrar nas análises das sequências realizadas no próximo capítulo.

3 OS SENTIDOS DE PÚBLICO NO DISCURSO EDUCACIONAL DOS GOVERNOS LULA

*A palavra-chave
sempre se esconde
atrás da porta.*

Lêdo Ivo

No contexto da Análise do Discurso, é impossível dissociar sentido e memória, pois cada dizer traz em si uma história que o constitui. Reafirmamos: essa constituição não se encontra explícita na intenção do sujeito que enuncia, nem aparece de forma nítida àqueles que tomam conhecimento do dito, seja ou não a eles direcionado.

Impossível, então, perceber essas diferenças somente no interior do sistema linguístico. Daí recorrermos, para desenvolver as noções de público presentes na sociedade brasileira, especialmente às categorias da AD que nos orientam nessa busca: as condições de produção e a ideologia, com as quais trabalhamos no capítulo anterior, e a memória, que desenvolveremos aqui juntamente com a noção de interdiscurso.

Para desvelar os sentidos de público que são trazidos pelo discurso educacional de Lula, buscamos, anteriormente, mostrar as Condições de Produção amplas e restritas que permitem a emergência dessas ideias no Brasil, bem como elucidar o funcionamento da ideologia nesse entendimento. Tais concepções são construções (ou a sua tentativa) de sentido, hegemônicas no contexto social em que se apresentam. Assim, a materialidade da ideologia se manifesta na língua em funcionamento, por meio dos discursos que retomam e ressignificam tais dizeres.

Nesse sentido, ao trazer nesse capítulo as sequências discursivas selecionadas como representativas do objeto que investigamos, buscamos explicar o funcionamento da memória no processo de constituição dos sentidos.

3.1 A memória e a (des) estabilização dos sentidos

Podemos afirmar que a memória, como categoria pertencente ao arcabouço teórico da AD, constitui os dizeres e trabalha através do conflito da estabilidade/desestabilização dos discursos. Não estamos falando aqui de uma memória social constituída como inconsciente coletivo, mas daquela memória que funciona discursivamente, que frequentemente traz à tona

o já-dito⁵⁶, se apoia no já construído e o atualiza. Essa atualização é, muitas vezes, motivada, mas pode aparecer e permanecer sem que haja uma elaboração consciente. Por isso mesmo, elegê-la como categoria de análise de um dado discurso é partir do pressuposto de que a língua não basta por si só, e a construção do sentido ultrapassa os limites das formulações textuais.

A hipótese de uma construção discursiva do sentido é certamente discutível, mas parece frutífera, pela abertura às práticas que podemos estudar ao nível da dialética entre repetição e regularização. Com efeito, o fechamento exercido por todo jogo de força de regularização se exerce na retomada dos discursos e constitui uma questão social. **Se situamos a memória do lado não da repetição, mas da regularização, então ela se situaria em uma oscilação entre o histórico e o lingüístico**, na sua suspensão em vista de um jogo de força de fechamento que o ator social ou o analista vem exercer sobre discursos em circulação. **Este eventual jogo de força é suportado pela relação de formas, mas estas são apenas o suporte dele**, nunca estão isoladas. Elas estão eventualmente envolvidas em relações de imagens e inseridas em práticas. (ACHARD, 2007, p.15-16. Grifos nossos).

Ao abordar a questão da memória como constituinte fundamental dos sentidos, a retomada a partir de reorganizações linguísticas que não estão desvinculadas de uma prática social, o autor acima citado nos põe a indagação sobre o que é o repetível e o como se constitui a retomada. Certamente, um dizer pode ser repetido, se concebido como organização sintática, na qual se utilizam os mesmos vocábulos. No entanto, essa repetição é inconcebível quando pensamos no processo de produção dos sentidos, sobre o qual atuam determinantes que vão muito além de uma estruturação linguística. Implica necessariamente a análise das condições de produção.

Dizer que “o sentido de uma palavra vai depender de seu contexto” é lugar comum nos espaços em que se propõe o estudo da linguagem, independentemente da filiação teórica de quem pronuncie a frase⁵⁷. Para a AD, discurso vai além de texto, não somente porque se manifesta em diversos suportes – oralidade, escrita, gestualidade, imagem, enfim – mas porque se entende o texto como uma unidade mínima, uma porta de entrada para chegarmos ao discurso. De acordo com Orlandi (1996, p. 52), para a AD francesa “o texto é uma ‘peça’ de linguagem, que representa uma unidade significativa”. Acrescenta ainda que “o texto é um objeto histórico. Histórico aí não tem o sentido de ser o texto um documento mas discurso. Assim, melhor seria dizer: o texto é um objeto lingüístico-histórico.” (ORLANDI, 1996, p.53).

⁵⁶ O já-dito é uma categoria da análise do discurso, que se refere aos dizeres e aos sentidos já proferidos numa formação social. Há uma relação muito próxima entre memória discursiva, interdiscurso e já-dito, mas que não são sinônimos, como veremos mais adiante.

⁵⁷ Para a linguística textual, por exemplo, os sentidos estão presentes no texto, de uma forma geral, embora também seja preciso levar em conta seu contexto para perceber o funcionamento dos sentidos.

Ao trazermos essa reflexão para o nosso objeto de estudo, é preciso que coloquemos os dizeres elaborados pelo governo Lula no âmbito da educação pública em uma perspectiva histórico-concreta, ou seja, para mostrar os processos políticos e sociais que objetivamente direcionam este dizer. Afinal, quais as memórias de educação pública são trazidas à tona quando as enunciações referem-se a esta temática?

Com relação aos sentidos de público que emergem/ constituem o discurso educacional de Lula, trata-se de perceber a memória atuando como retorno e resposta a um contexto ao qual aparentemente se contrapõe. Pensamos aqui na história recente das disputas presidenciais no Brasil, evidenciadas pela polarização PSDB-PT, como vimos anteriormente. A implementação da agenda de reformas neoliberais no Brasil nos governos de FHC foi denunciada constantemente pela oposição (tendo o PT como partido referência nesse processo) como processo privatizante, em que havia a priorização do privado em detrimento do público. Quando Lula assume a presidência e ocupa, portanto, uma posição social oposta à anterior, precisa se diferenciar de seu antecessor. Esse “diálogo” implícito pode ser percebido em algumas sequências discursivas, como essa⁵⁸, retirada da carta de apresentação do livro “PDE: razões, princípios e programas”, assinada pelo então presidente Luís Inácio:

*SD 1: Em vez de simplesmente enaltecer os feitos de sua equipe, ele procura tornar transparente e acessível a **lógica pública** que inspira o trabalho do **nosso** governo, buscando uma interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independentemente de simpatias políticas e ideológicas.*

Nesse caso, a memória de que a lógica privada era prioridade do governo anterior atravessa o dizer dando novo sentido ao que é público (de acesso e de interesse de todos, *independentemente de simpatias políticas e ideológicas*). Percebe-se também nessa SD, através da utilização da restritiva “**que inspira**” (inspiradora desse governo), a preocupação em demarcar o diferencial entre “a lógica pública **que inspira** o trabalho do governo” Lula e a lógica do governo anterior. Ou seja, essa lógica é restrita/específica desse governo, que é diferente do anterior.

Além disso, a utilização de **nós** (*nosso* governo) marca também esse posicionamento aparentemente diferencial por meio da participação, pois se **público** é de acesso a todos, o governo abre espaço (busca uma **interlocução**) para todos os que *têm compromisso com a educação*.

⁵⁸ Essa sequência será retomada ainda nesse capítulo para uma análise mais ampla. Por hora, ela aparece para evidenciar a importância da categoria da memória para o funcionamento do discurso.

Vê-se aqui que o privado aparece de forma implícita, por meio da memória discursiva, com a qual é preciso estabelecer o diálogo para perceber os deslocamentos de sentido de público. Uma memória que é acionada pela oposição política a outros projetos de educação pública postas na realidade brasileira e que retoma sentidos estabelecidos pelas práticas políticas e educacionais surgidas no processo de desenvolvimento do Estado.

Ao mesmo tempo, há um diálogo e uma sobredeterminação dos rumos econômicos que não são definidos exclusivamente no espaço da soberania nacional, o que significa considerar as vozes advindas de diversos espaços no processo de composição e recomposição desses dos dizeres sobre a educação pública/ o público na educação postos em circulação.

Por isso, antes de apresentarmos a análise das sequências discursivas selecionadas para adentrarmos no discurso do governo Lula, tentamos estabelecer essa relação entre memória e história apresentando um conteúdo mais genérico dos contextos nos quais esses dizeres se inserem. A referência a tais contextos nos permite reconhecer as marcas do discurso dominante, de ideologias que se sucedem. Pretendemos com isso abordar as condições de produção do discurso educacional sobre o público e trazer à tona as memórias que são acionadas por estes enunciados.

Já foi dito que em um momento mais recente da história educacional do País, especificamente nos governos de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, tivemos mudanças efetivas na forma de organização dessa área, relacionadas diretamente com um processo de reconfiguração do Estado para atender a demanda de grupos que buscam avançar na exploração desse universo como mercado de atuação. Como tal processo já havia se verificado na educação de nível médio, especialmente na expansão apresentada durante o período da ditadura militar, o governo brasileiro modifica as leis e amplia a possibilidade de abertura de instituições voltadas para a formação superior, como pudemos constatar em nossa dissertação de mestrado:⁵⁹

Ao tratar das políticas públicas para a educação brasileira na década de 1990, podemos identificar claramente a presença de elementos ligados às estratégias neoliberais para a educação. No caso do ensino superior, de uma maneira sintética: a) fortalecimento do papel regulador do Estado; b) diversificação das instituições aptas a oferecer esse tipo de ensino, garantindo maior amplitude de mercado; c) o descaso com as universidades públicas, como forma de reduzir custos do Estado e fortalecer o setor privado; d) caráter mercadológico dos cursos (base prática em detrimento da teórica, definição de cursos de acordo com o “interesse imediato” dos estudantes) e e) fragmentação de cursos, passando a imagem de especialização

⁵⁹ Nesse trabalho, em que fazemos uma análise da expansão da educação superior privada em Alagoas, buscamos entender esse processo através da reconfiguração das políticas públicas para o ensino superior e a análise do discurso de donos e diretores de instituições abertas no Estado durante esse período.

maior; entre outras características. Essas mudanças fazem parte de um processo amplo de alterações, que têm como propósito a expansão de um exército industrial de reserva mais qualificado, a consolidação de um ideal de qualificação para a empregabilidade e, mais especificamente, a abertura dessa área pra a atuação do setor privado, expandindo a atuação do capital. (FLORÊNCIO, 2007, p.10)

Naquele momento, verificamos nos discursos elaborados pelo governo FHC no período de efetivação dessas mudanças, que não havia uma estratégia discursiva de confluência de sentidos entre público e privado, mas uma oposição semântica entre as esferas. Essa forma de apresentação era acompanhada por dizeres que qualificavam ou desqualificavam os dois polos, criando efeitos de sentido que traziam à tona uma memória historicamente construída do público como espaço ineficaz e atrasado, ao contrário do setor privado, concatenado com avanços diversos da economia e tecnologia. Para melhor exemplificar esse estudo, trazemos aqui um trecho de entrevista do então Ministro da Educação de FHC, Paulo Renato de Sousa, ao final de sua segunda gestão, na qual comenta a ineficiência das universidades públicas:

[...] a ineficiência decorre de uma **situação histórica**, de haver **isonomia salarial**, de **não se cobrar nada**, de não haver nenhuma parcela do salário vinculada ao **desempenho**. São **fatores estruturais**⁶⁰.

Nossa intenção, ao trazer esse dizer é perceber que o modo do discurso utilizado direciona os sentidos de uma memória sobre a educação brasileira (nesse caso, especificamente a educação superior) que relaciona fatores históricos e a não cobrança do governo por resultados. Trata-se das cobranças de empenho por parte daqueles diretamente envolvidos no setor educacional público superior – professores e funcionários, tendo como função imediata, em nível do intradiscursos, justificar a qualificação de ineficiente atribuída às universidades públicas (*a ineficiência decorre de uma situação histórica, [...]*). Como dissemos, a memória funciona discursivamente, e não depende apenas da intenção do sujeito trazer determinados sentidos à tona.

Assim, se relacionamos o dizer de Lula sobre a *lógica pública que rege o trabalho de seu governo* e a de Paulo Renato, em que o público é classificado como ineficiente, percebemos que em ambas o privado é silenciado, aparecendo de forma implícita. No caso de Paulo Renato, a ineficiência é associada a fatores de organização presentes *historicamente* na lógica privada (desempenho, cobrança, política salarial associada a desempenho e avaliação).

É justamente essa identificação do Estado com a lógica privada presente no discurso do governo FHC que permite um retorno da memória a esse direcionamento, fazendo com que

⁶⁰O **Crescimento** **segundo** **Paulo** **Renato**. Disponível em: www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0076.asp. Acesso em abril de 2006.

o público tenha seu sentido associado de forma imediata a uma oposição da lógica privada. Isso é reforçado pela representação social dos sujeitos que enunciam, apoiados na concretude das ações históricas em que emergiram.

Para isso, não é preciso enunciar explicitamente tal oposição, já que “não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos.” (ORLANDI, 2007, p.59). Esses vazios da memória são retomados em um processo constante de (re) interpretação do real à luz das necessidades humanas de responder às questões que lhes são colocadas pelo movimento da história.

Assim sendo, esse processo de atribuição de sentidos à educação pública presente nos discursos do governo Lula responde politicamente ao contexto imediatamente anterior e com o qual busca divergir. Na aparência do fenômeno, havia uma disputa, uma polaridade estabelecida entre dois projetos para o Brasil: o primeiro como sendo de continuidade explícita das políticas neoliberais já aplicadas no País (representada pela aliança PSDF-PFL por José Serra e Geraldo Alckmin como possíveis sucessores de Fernando Henrique Cardoso) e o segundo referente à aplicação de um projeto de cunho social-desenvolvimentista, o qual, de maneira genérica, estabelecia uma relação de revisionismo na aplicação de medidas para o crescimento do País e redução dos índices de desigualdade social.

Assim, o governo FHC trabalha discursivamente a oposição público-privado para a reconfiguração desses espaços, e o faz apoiado em uma memória socialmente constituída (mesmo que idealmente⁶¹) acerca das concepções de público e privado instituídos pelo modelo do Estado de Bem-Estar social. De outro lado, o governo Lula precisa responder a essa elaboração de forma a ressignificar o público almejado por sujeitos politicamente ativos, que se colocavam como base social de apoio e ansiavam pela aplicação de medidas identificadas com um modelo de Estado que provesse o público. Concretamente, ele não poderia utilizar a mesma estratégia de oposição e diferenciação entre as esferas, sob o risco de não se diferenciar do seu antecessor na construção imagética desses espaços.

Soma-se a isso o fato de que a reelaboração da imagem de Lula, para alcançar a aceitação da maior parte da população brasileira e com isso, possibilitar que este alçasse o posto de presidente, baseia-se em uma perda parcial da identidade que o constituiu como ícone do movimento operário brasileiro. No entanto, essa memória é trazida à tona como

⁶¹ Estamos aqui nos referindo ao fato que, na história da educação brasileira, e mesmo por conta da própria organização e do papel desenvolvido pelo Estado, sempre existiram incentivos ao sistema educacional privado, especialmente por meio das bolsas de estudos.

compromisso histórico com os mais pobres e, portanto, dialoga com a noção de público na perspectiva de provimento do Estado. Essa perspectiva impõe não uma mudança radical na aplicação de medidas educacionais por parte do governo, mas em um rearranjo o qual implica em uma resposta aos interesses postos pelo mercado após a crise do Estado de Bem-Estar Social, como esclarece Sguissardi (2009, p. 162-163), ao colocar que o crucial dilema da universidade estatal pública na modernidade diz respeito a

Ver-se identificada como *bem público* ou *privado/mercantil*. É a multissecular (sic) identidade universitária que está em jogo. Em países como a Inglaterra, onde as universidades não são estatais, nem públicas *stricto sensu*, mas *registre caricies* (privadas filantrópicas ou comunitárias) o desafio teria adquirido coloração distinta e aparentemente menos dramática que nos países de mais acentuada tradição republicana, como é o caso da maioria dos países europeus e de alguns da periferia ou semiperiferia do mundo globalizado.

Essa passagem nos faz perceber que o dilema posto mundialmente, através, inclusive, de documentos elaborados por organismos multilaterais visando à adequação dos países aos diversos modelos propostos para a educação – em especial à educação superior – ganha contornos e conflitos distintos de acordo com a tradição histórica do papel atribuído à educação em cada um desses Estados, bem como à concepção defendida pelos grupos sociais atuantes nesse contexto. É daí que a memória atua como um retorno à tradição histórica, ao mesmo tempo em que os processos discursivos adaptam-se ou diferenciam-se nesse espaço-tempo, em um diálogo constante com elaborações outras, mas que não se evidenciam na imediatividade para a população que, por não vivenciar tal realidade, precisa que ela lhe seja apresentada, como analogia, possibilidade ou processo. A memória da universidade pública no Brasil passaria a ser um ponto de apoio imagético, podendo ser, inclusive, recriada discursivamente.

Para ampliar essa noção de memória como constituinte dos discursos, pensemos aqui, com Orlandi (2007), nos limites postos explicitamente pelos poderes repressores da ditadura militar no Brasil aos dizeres construídos pela sociedade e como esse silenciamento possibilita a instituição de outros caminhos pelos quais os sentidos vêm à tona. Podemos também exemplificar ao mostrar o deslocamento do adjetivo “privado” para uma posição secundária do discurso educacional do governo Lula, como que submisso ao conceito de público, o que provoca o silenciamento de uma oposição estabelecida por sentidos construídos historicamente entre essas duas esferas num modelo social que associa público a “provido pelo Estado”.

Dá a necessidade de diferenciarmos memória de interdiscurso, outra categoria desenvolvida pela AD e que se refere aos discursos provenientes de diferentes lugares

ideológicos e que se inter cruzam, mesclam-se em manifestações discursivas. Pensamos que a memória funciona social e discursivamente **antes e ao mesmo tempo** em que o interdiscurso, este utilizado pelo analistas para perceber o funcionamento de discursos outros inseridos nos dizeres os quais analisa. A memória é ativada como ressignificação, o interdiscurso é o movimento que permite o retorno a outros dizeres.

Por isso, como bem alerta Pêcheux (2007), quando trabalhamos com a retomada (no sentido colocado por Achard (2007)) como mecanismo de retorno ao estabilizado socialmente, corremos o risco de nos limitarmos ao estereótipo e não percebermos a incidência do novo⁶², que pode ou não se estabilizar. De antemão, podemos afirmar que ele permite a incidência de novos sentidos para que a língua assuma sua função social de orientar práticas.

Atente-se ainda que, ao tratar da memória como constituinte dos processos discursivos, estamos trabalhando numa linha tênue entre “o acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever” e “o acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido” (PÊCHEUX, 2007, p. 50). Esse entendimento nos permite ampliar o conceito de memória para além daquele que está ligado intrinsecamente ao já-dito e que aparece nos dizeres sob a forma do interdiscurso. Para explicar melhor tal compreensão, tomemos como exemplo o seguinte enunciado: “Bons mesmo eram os tempos em que no Brasil os três poderes eram: exército, marinha e aeronáutica”.⁶³

Tal dizer se inscreve na atualidade como uma resposta ao contexto imediato da violência brasileira, para a qual se busca uma solução – identificada como de responsabilidade do poder estatal. É fácil perceber que há um implícito em relação aos três poderes que constituem o Estado democrático de Direito, os quais se inscrevem na memória da coletividade como discurso estável, pois há o pressuposto de que o Brasil é um Estado Democrático de Direito.

No entanto, para além desse implícito, há um deslocamento provocado por um silenciamento que, somente agora, *post festum*, vem à tona, ainda que de forma não consciente. O sujeito enuncia essa frase e evoca uma memória na qual não há completa identidade com a formação discursiva em que busca inserir-se (o discurso dos militares) – uma vez que, discursivamente, havia um silenciamento em relação aos três poderes aqui

⁶² Esse novo é o acontecimento discursivo, do qual trataremos no quarto capítulo.

⁶³ Esse enunciado circulou como assinatura de e-mails no ano de 2006, proveniente de pessoas da sociedade civil, não militares, envolvidas em maior ou menor grau com a política. Tivemos contato com três deles: um de Caruaru-PE, outro do Rio de Janeiro e por último, de Alagoas. Não foi feito um estudo acerca dessa materialidade, mas achamos que o exemplo contribuiria para compreender a questão aqui colocada.

evocados, ou, melhor dizendo, quem de fato os exercia. Isso porque era notória a intenção de colocar discursivamente os militares como “guardiões da democracia”⁶⁴. E esta precisaria necessariamente contar com os poderes executivo, legislativo e judiciário, os quais atuavam, mesmo que com limitações. E precisavam ser falados, apresentados de forma explícita como existentes.

O enunciado apresentado mais acima traz em si uma memória social, mesmo que ela não tenha aparecido discursivamente no período histórico ao qual se refere. E esse apagamento do dizer se inscreve na memória não como já-dito (explicitado discursivamente em outro momento), nem como interdiscurso (dizeres vindo de outros discursos e que constituem novos sentidos ao dizer). Ela funciona a partir da amplitude da memória como aquilo que ultrapassa os sentidos explicitados.

O funcionamento discursivo da memória permite ao sujeito, portanto, elaborar esse dizer e trazer à tona esse sentido que foi apagado como discurso manifesto na emergência dos acontecimentos. “Quem mandava no Brasil era o exército, a aeronáutica e a marinha” é a inscrição social de um acontecimento que se quis silenciar, mas que o ultrapassou.

Ao trazer a memória não como parte do indivíduo, nem como memória socialmente construída, estamos articulando língua e história, permitindo que signos deslizem sobre os sentidos apresentados alhures. Além disso, estamos atualizando-os em contextos discursivos diferenciados, o que estabelece, portanto, uma relação da memória como elemento que promove uma ligação entre o sujeito socialmente determinado, sua singularidade e o mundo no qual se insere. Trata-se da exigência de significar, que traz à tona simbologias, visões de mundo, elaborações e associações que permitem a dizeres significarem diferentemente.

Desta maneira, retomar um dizer é atualizá-lo. É promover, no espaço do atual, uma possibilidade de constituir o sentido a partir da dualidade manutenção x mudança – não que, em seu cerne, toda mudança enseje transformação em seu sentido radical, qual seja, uma mudança estrutural profunda. Essa atualização se sustenta na memória que constitui os dizeres, que dá sentido às palavras existentes e que possibilita os múltiplos significados. Ela pode ser retomada pelo sujeito que anuncia de forma consciente, mas seu funcionamento não é limitado ao previsível, pois, como já dissemos, a língua é atravessada por falhas e deslocamentos que a constituem.

⁶⁴ Para uma melhor compreensão da imagem discursiva dos militares brasileiros, cf. INDURSKI, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997

Assim, podemos dizer que a intencionalidade não absorve as possibilidades de deslocamentos, pois “qualquer decisão que suscita uma ação tem lugar em circunstâncias que o homem, que realiza a posição teleológica, não está nunca em condições de prever completamente e, portanto, de controlar.” (LUKÁCS, s.d.b, p. IX). Portanto, esses deslocamentos podem ser acionados pelo próprio discurso aparentemente estabilizado ou mesmo pelas impressões singulares de um sujeito, por meio de um discurso interior o qual remete à questão do indivíduo singular⁶⁵. Esse processo de constante movimento dos sentidos é atualizado pela memória. Como esclarecem Florêncio *et al*, a memória discursiva deve ser entendida “como um lugar de retorno a outros discursos, não como repetição mas como ressignificação” (FLORENCIO *et al*, 2009,p.79).

A ressignificação, por sua vez, só é possível quando remete à realidade sócio-histórica. Por isso, a memória também não funciona de forma estável, e para retomá-la é preciso buscar sentidos guardados na história. Quando destacamos a atualização dos dizeres e o deslocamento dos sentidos como algo que ultrapassa o limite da elaboração consciente de grupos socialmente organizados, fazemos remissão direta à aparente oposição superestrutura x infraestrutura, ou, mais especificamente, à ideologia do cotidiano, conceito apresentado no segundo capítulo.

Perceber o processo de ressignificação dos sentidos de público no discurso de Lula sobre a educação exige, assim, que relacionemos os dizeres, considerados como fragmentos representativos de um discurso (que é entendido como práxis), à concretude das manifestações linguísticas ao processo sócio-histórico que o engendra e sobre o qual ele atua. Assim sendo, identificar dizeres como representativos de um discurso inserido em uma dada formação ideológica exige o estabelecimento de caminhos indicados pelos próprios enunciados.

Essa seleção deve obedecer a critérios metodológicos específicos, sob o risco de as sequências discursivas apresentarem-se como escolhas aleatórias. Daí a necessidade de trazermos, durante as análises, apontamentos sobre as condições de produção – já apresentadas de maneira mais minuciosa no capítulo anterior, bem como ampliarmos a noção do sujeito enunciatador desse discurso, em específico.

Ao estabelecer uma relação entre o material discursivo a ser analisado e a teoria do discurso, pudemos definir as categorias da AD que norteiam nossa análise e, com isso,

⁶⁵ O discurso interior é apresentado por Bakhtin/Volochinov como sendo fundamental no processo de formação do sujeito, da estruturação da sua consciência.

selecionar as sequências discursivas que serão analisadas mais detalhadamente nesse capítulo. Na relação entre os dizeres e suas Condições de Produção, pudemos perceber marcas linguístico-discursivas que indicam uma construção simbólica com a qual se busca dirimir os conflitos, apresentando-se uma suposta “visão sistêmica de educação” que tem como objetivo pensar essa área de forma estratégica.

Entendida como “todo articulado”, a educação é assim a esfera de mobilização para onde devem convergir esforços coletivos. Ela é pública por excelência, sendo que para entender como se efetiva esse sentido que chama os sujeitos/indivíduos a agregar-se a um projeto, é preciso ainda se valer da memória sobre o público, trazida pelas concepções elaboradas em torno do aprimoramento do Estado para manutenção desses espaços. Esse aparente conflito é mediado por um processo de interlocução que se estabelece como estratégia discursiva da unidade que caracteriza o discurso de Lula. Foi a partir dessa possibilidade de unificação de polos opostos na sociedade de classes que percebemos que a negação é, em nível do intradiscorso, a estratégia usada para estabelecer essa relação.

3.2 A negação como estratégia discursiva para o diálogo

De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004), toda palavra comporta duas faces: ela procede de alguém e se dirige a alguém. Sendo assim, o princípio do dialogismo é constitutivo da linguagem. Ou seja, nem o sujeito que enuncia, nem o sujeito a quem o dizer se dirige determinam os deslocamentos, e esses só são possíveis por meio da intervenção. No caso do discurso político, o auditório social⁶⁶ tem forte influência no modo como se diz. No entanto, quando falamos com alguém, nosso dizer nem sempre tem como direcionamento o interlocutor explícito, o que somente pode ser percebido na relação do intradiscorso com as Condições de Produção.

Perceber a construção dessa relação a partir do intradiscorso nos permite identificar os mecanismos pelos quais o discurso governamental vai direcionando – ou buscando direcionar – sentidos. Embora a princípio essa questão pareça deslocada daquela que mobilizamos, percebemos que os deslocamentos do signo público são possíveis a partir do mecanismo de interlocução, utilizado pelo governo Lula em discursos vários, dando-lhe a possibilidade de enunciar ou silenciar questões relativas à lógica pública da educação e ao sistema público de educação.

⁶⁶ Conceito definido no primeiro capítulo deste trabalho.

Através de algumas passagens da carta de apresentação do livro “PDE – razões princípios e programas”, bem como do conteúdo do próprio documento e ainda de discursos orais de Lula ao longo dos seus oito anos de governo, os quais têm como foco a questão educacional, podemos perceber a tentativa de “inclusão da sociedade” na direção e responsabilização dos rumos da educação no País. No caso do texto de apresentação, é preciso que ele, a princípio, não seja o autor direto do conteúdo sobre o qual fala. Sua função seria a de lançar outro olhar (aparentemente externo) sobre o que está dito. Um olhar de autoridade que implica a concordância ao exposto no decorrer do livro.

No entanto, estamos analisando um documento oficial do governo, e, embora não seja responsável direto pela sua escritura, o então presidente Lula, assim como o Ministro da Educação, podem ser considerados “porta-vozes” das políticas pensadas para a área, falando de um mesmo lugar. Essa questão pode ser percebida, de forma direta, no próprio intradiscurso. Há uma regularidade no uso de modalizadores a fim de estabelecer o diálogo com os diversos interlocutores, afirmando as propostas de educação do governo como resultado de um projeto coletivo que demanda a participação para a construção de um projeto para o País.

Para uma melhor observação das sequências selecionadas nesta carta de apresentação, vejamo-la em sua completude:

Carta de apresentação do livro PDE – Razões, princípios e programas

Apresentação

O que está sintetizado nestas páginas é muito mais que uma prestação de contas. Nelas, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, expõe – em tom de diálogo com a sociedade e principalmente com os educadores – os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os métodos educacionais e o passo-a-passo administrativo que têm marcado sua gestão à frente do Ministério.

Em vez de simplesmente enaltecer os feitos de sua equipe, ele procura tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do nosso governo, buscando uma interlocução com todos os que têm compromisso com a educação, independentemente de simpatias políticas e ideológicas.

Não é por acaso que os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação: ProUni, Universidade Aberta, Fundeb, Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB, Reuni, IFET, entre outras iniciativas. Muito já foi feito e muito mais temos que fazer.

A ideia do livro, portanto, não é a de proclamar conquistas. O sentido é outro: convidar todos os educadores, das mais variadas visões, os professores, os alunos, a sociedade brasileira, em suma, para conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido, visando ao seu aprimoramento cada vez maior.

A educação, como sempre afirmamos, é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o nosso povo. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um passo grandioso nesse sentido.

Aos que querem entender os fundamentos desse trabalho, boa parte das respostas está aqui.

Luiz Inácio Lula da Silva – *Presidente da República*

O que temos aqui é um texto a partir do qual, aparentemente, pouco pode se afirmar acerca dos rumos educacionais do Brasil no governo de Luís Inácio, por se tratar da apresentação de um conteúdo encontrado no livro, e que, por sua vez, seria a materialização discursiva das práticas políticas do Estado nessa área. No entanto, uma vez tomados como objeto de estudo da AD, esses dizeres são representativos de um discurso que, por sua natureza, revela e silencia ações e caminhos, funcionando como materialidade ideológica.

Podemos perceber que uma característica relevante do funcionamento discursivo sobre o público na educação a partir de sequências selecionadas devido a manterem certa regularidade no processo de negação. Essa estratégia contribui para o estabelecimento de uma oposição àquilo que o antecede (uma política educacional de cunho explicitamente privatista e neoliberal, como já vimos). Esse entendimento pode ser encontrado já na primeira frase apresentada no texto:

*SD 2 – O que está sintetizado nestas páginas é **muito mais** que uma **prestação de contas**.*

Um texto bem construído visa, desde o seu princípio, a colocar o leitor “a par” daquilo que deseja abordar. A frase inicial de uma elaboração textual traz o interlocutor, chama-o para a leitura, funcionando, dessa maneira, como um cartaz de boas-vindas, uma “porta de entrada”, para o texto. Iniciar o texto dessa forma, portanto, implica necessariamente que há a intencionalidade de colocar o fato como central: enfatizar a que se propõe o PDE e qual a finalidade de publicar um livro com as razões, os princípios e os programas que compõem esse plano.

Evidentemente, trata-se de um discurso político. Definir o universo discursivo com o qual trabalhamos já nos possibilita alguns apontamentos gerais: por se enquadrar nessa tipificação, possui algumas características singulares. De acordo com Cavalcante (2007, p.63), esse tipo de discurso “se inscreve assim, no campo da persuasão e tem por função, além de sua autojustificação, o mascaramento da realidade com o objetivo de ganhar a adesão pública”. Pressupõe, mais do que outros dizeres, a ideia de transparência. Necessita que seus sentidos obtenham uma reação social positiva e atendam a anseios da população em geral.

Por isso mesmo, a estratégia utilizada nessa carta vale-se da antecipação como mecanismo de agregação. Segundo Orlandi (2005, p. 39), esse mecanismo diz respeito ao fato de que “todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ as suas palavras”. É essa antecipação, de acordo com a autora, que “regula a argumentação”.

Em **SD 2**, Lula afirma que o livro, que expõe as metas e os programas do PDE, é “muito mais que uma prestação de contas”, o que significa dizer que ele “é (também) uma prestação de contas, **mas não** é essa a sua **principal** finalidade” ou, em outra possível paráfrase, que “não é **apenas** uma prestação de contas”. “Prestação de contas” é aqui utilizado no contexto de “apresentação do que foi feito pelo governo”, e não apenas como “apresentar aos interessados os gastos”. A metáfora, entendida somente nessa seara, parece-nos apreensível por qualquer interlocutor, pois é lugar comum na língua portuguesa o uso de tal expressão (prestação de contas) com essa finalidade semântica (expor as conquistas cobradas por alguém).

Ao iniciar o texto com esse enunciado, Lula antecipa-se aos interlocutores que se colocam como opositores às políticas educacionais em curso, que dependem da adesão dos envolvidos para sua concretização, além de minimizar o efeito propagandístico de tal empreendimento. Assim, dialoga diretamente não com o público a quem supostamente o livro se destina – os educadores e gestores que o colocarão em prática e tentarão atingir essas metas – mas com aqueles que supõem o empreendimento como sendo uma estratégia política de continuidade de um programa formulado por um grupo específico e que já estava no controle do Estado há duas gestões⁶⁷.

Sabe-se que a resposta acerca das práticas políticas na área educacional obtém-se, cada vez mais, através de indicadores que transformam em números o desempenho, o acesso, a

⁶⁷ Referimo-nos aqui à continuidade do PT no governo brasileiro e a projeção de um novo nome para assumir o lugar deixado por Lula à época do lançamento do PDE, o que se consolidou com a eleição de Dilma Rousseff.

aprovação e a expansão de alunos e instituições, os quais são, realmente, expostos ao longo do livro. É justamente esse o ponto (a melhoria de indicadores) que o PDE pretende, explicitamente, alcançar. Dessa maneira, a utilização da locução substantiva “prestação de contas” também pode ser percebido em um contexto de projeção matemático-estatística, que depende de outrem para se efetivar. Afinal, prestam-se contas do que é alcançado e do que vem sendo realizado— o que é feito parcialmente ao longo do livro.

A continuidade do que foi conquistado não pode ser garantida, de modo que isso é feito como expectativa, como prospecção baseada em dados, diagnósticos e projeções concretas (alcançar nota seis no IDEB⁶⁸ até 2021, por exemplo, ou alcançar o patamar de 6% a 7% de investimentos do Produto Interno Bruto brasileiro na educação⁶⁹, contra os 4% atuais). De outro lado, o sentido dominante – “literal”⁷⁰ – de prestação de contas é o único que não se apresenta como coerente ao conjunto de dizeres presentes no livro, já que não são apresentados valores referentes aos gastos com a educação. Tal percepção já nos permite destacar que os deslocamentos presentes no documento se contrapõem à visão da linguagem como transparência. Além disso, os sentidos podem ainda ser percebidos nessa relação de opacidade por meio dos implícitos e dos silenciamentos.

Apesar de já termos trazido a noção de implícitos de forma indireta, cabe aqui estabelecer a diferença desta categoria com a de silenciamento. De acordo com Orlandi (1995), há uma diferença entre silêncio e implícitos, já que o primeiro não diz respeito à língua em si, mas à sua relação com a história e a ideologia. Como a autora mesmo afirma, “o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito.” (ORLANDI, 1995, p.13). De acordo com ela, o silêncio funda o sentido, e esse não entendimento de que ele constitui o processo de significância reflete também na tentativa do não explícito, do silêncio local (a censura, seja ela expressa ou velada, a certos dizeres).

Já os implícitos são pistas utilizadas intencionalmente ou não, que permitem ao interlocutor atribuir sentidos que não estão explícitos, como em SD 2, em que é possível estabelecer paráfrases para “é muito mais que uma prestação de contas” a partir de **muito mais**, que significa como **é também, mas não só isso**. Orlandi (1995) nos mostra que, para os

⁶⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

⁶⁹ Interessante notar o silenciamento presente nessa meta anunciada no PDE em relação ao Plano Nacional de Educação então em vigência quanto à aplicação de 10% do PIB nessa área. Como se sabe, essa meta não está presente no PNE devido ao veto do ex-presidente FHC à recomendação, feita por parte dos segmentos que discutiram e elaboraram o Plano.

⁷⁰ Para a AD, não há sentido literal e metafórico, pois a metáfora é constituinte da língua, de sorte que trazemos essa definição apenas para mostrar sua não efetividade na prática discursiva, além de estabelecer um diálogo com outras áreas.

linguistas, de uma forma geral, o silêncio é estudado sob a forma dos implícitos e das elipses (a supressão de um termo sem prejuízo do sentido), quando, na verdade “o implícito é já um subproduto deste trabalho do silêncio, um efeito particular dessa relação mais originária e constitutiva” (ORLANDI, 1995, p.47). O implícito deixa marcas formais e submete o interlocutor à capacidade de interpretação. O silêncio dá pistas para a significação na história.

Entendidos tais conceitos, podemos afirmar que, ao anunciar que o livro é “muito mais que uma prestação de contas”, cria-se, implicitamente, a ideia de que outras publicações na área da educação ou em outras áreas dos direitos sociais são elaboradas apenas com essa finalidade, uma vez que define livro (**o livro**), ou seja, “**este**” livro (“PDE, razões, princípios e programas”), e não “todo” (qualquer) livro.

Tal publicação é apresentada como não tendo esse como fim primeiro, já que não depende (apenas) do governo o alcance do sucesso: sendo “***muito mais que uma prestação de contas***”, o livro é apresentado como um caminho para obter essa melhoria. Coloca-o, desta maneira, no limite entre o técnico e o político, estabelecendo essa dualidade e, além disso, incita uma leitura do passado (o que foi elaborado, conquistado, os avanços proclamados) como projeção do futuro, como condicionalidade: não é uma prestação de contas porque nada está finalizado, mas, como podemos identificar a partir da leitura de toda a carta, **caso tenha apoio nessa construção**, poderão se comemorar novas conquistas.

SD 3 *O sentido é outro: **convidar todos os educadores, das mais variadas visões, os professores, os alunos, a sociedade brasileira, em suma, para conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido, visando ao seu aprimoramento cada vez maior.***

O que está exposto **não é**, desta forma, o resultado, mas antes a maneira de obtê-lo, o que o torna mais amplo e mais significativo para o conjunto da população.

O que percebemos aqui é que o então presidente nega o livro – parte de um projeto mais amplo, como já afirmamos – como mero objeto de contemplação, de propaganda. No entanto, ele é **também** esse objeto, pois a negativa não é total, mas parcial, o que coloca esse objetivo (de propagandear) como secundário. Ao mesmo tempo, esse sentido de negação parcial da prestação de contas (“***muito mais que uma prestação de contas***”), entendida como mecanismo de propaganda, é negada em SD 3, quando Lula chama “***a sociedade brasileira, em suma, para conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido***”. Embora esse conhecimento esteja condicionado à intencionalidade da melhoria do trabalho (***visando ao seu aprimoramento cada vez maior***), não é possível determinar a ação a ser realizada por outrem. Percebe-se aí que o envolvimento é voltado

àqueles que são sujeitos do processo educacional (“*todos os educadores, das mais variadas visões, os professores, os alunos*”), enquanto à sociedade brasileira cabe “conhecer” os fundamentos do trabalho, silenciando-se a necessidade desse conhecimento.

Nota-se também que esse convite à sociedade brasileira para que conheça o trabalho desenvolvido é acompanhado por um qualificador: cabe aos indivíduos conhecer “**mais de perto**”, o que implica haver o conhecimento prévio, mas distante. A leitura desse implícito nos indica a tentativa discursiva de aproximação (mesmo que por meio do conhecimento do trabalho realizado) entre enunciador e o público leitor, participante ou não do processo educacional.

Outro aspecto interessante é a escolha pela apresentação do conteúdo do trabalho como algo dado em SD2 (*O que está **sintetizado** nestas páginas*), e não a colocação imediata do presidente como sujeito da ação, como se pressupõe nos discursos políticos (um possível “**sintetizamos nessas páginas**”). A impessoalidade também aparece em SD 3, quando se opta por chamar os interlocutores a “*conhecer mais de perto os fundamentos do trabalho que vem sendo desenvolvido*” e não “que desenvolvemos” (já que ele – Lula – é o responsável primeiro pelas ações do governo estatal).

Essa escolha coloca o então presidente na posição de “observador”, conforme dissemos pouco antes, ou seja, como membro não diretamente responsável por essa construção. Essa apresentação mostra-se favorável ao enunciante na medida em que o documento não foi redigido por ele, mas por técnicos e pessoas que pensam e agem “em prol da educação”. Ao mesmo tempo, a elaboração ganha seu aval, aparentando colocar-se para além de interesses imediatos do governo. Começar o texto dessa forma permite ao então presidente afastar-se, mesmo que só inicialmente, de uma imposição governamental, como uma afirmação enfática. Tal estratégia é percebida ainda em outros pontos desse mesmo texto.

*SD 4 **Em vez de simplesmente** enaltecer os feitos de sua equipe, ele [o Ministro da Educação, Fernando Haddad] procura tornar transparente e acessível **a lógica pública** que inspira o trabalho do **nosso governo**.*

Trata-se aqui do segundo parágrafo da carta de apresentação, o qual se inicia com “em vez de”, funcionando como indicativo de exclusão, mas que, discursivamente, traz de forma explícita uma informação que, na verdade, não se contrapõe à oração subsequente, pois ele **simplesmente** não enaltece os feitos de sua equipe (ou seja, faz isso, mas não só isso). Na verdade, ele enaltece, mas não se atém a isso, porque “*procura tornar transparente e acessível **a lógica pública** que inspira o trabalho do **nosso governo***”. O modalizador

simplesmente, portanto, coloca o verbo **enaltecer** em uma posição inferior em relação a outros possíveis verbos de cunho semântico aparentemente neutros, tais como: apresentar, mostrar, exhibir.

Poderíamos, assim, afirmar que tal enaltecimento acontece, mas não de forma simples, pois o mais importante seria *mostrar que o trabalho que o governo está realizando é inspirado na (em uma) lógica pública (diferenciada)*. Portanto, não há oposição entre o enaltecimento de um trabalho e sua apresentação, mas uma rejeição ao fato de que apenas esse enaltecimento seja feito, de forma dissociada de um contexto mais amplo (nessa sequência em especial, *“a lógica pública que inspira o trabalho do nosso governo”*).

A referência direta ao nome do Ministro que respondia pela Educação no País à época (e que ainda se manteve no cargo durante o atual governo de Dilma Rousseff até sua candidatura à prefeitura de São Paulo) atende a uma identificação do sujeito (governo Lula) e incorpora-se à mesma estratégia discursiva de negação. Assim, afirma-se por outros caminhos, especialmente por meio dos implícitos, já que uma negação dialoga necessariamente com uma afirmação que a antecede e que se inscreve no já-dito. É importante salientar que, embora não haja em SD4 nenhuma palavra negativa a qual indique explicitamente essa intenção, a utilização de “em vez de” assume essa função ao aparentemente contrapor uma afirmação à outra, pois a leitura mais imediata do dizer a coloca como elemento que exclui a informação subsequente em detrimento de outra.

É ainda por meio desse operador argumentativo (“em vez de”) que podemos perceber o funcionamento dos implícitos em SD 3: Fernando Haddad, pela prática de não enaltecimento dos feitos de sua equipe, identifica-se com a mesma lógica do governo do qual faz parte, a lógica pública. E essa lógica, na perspectiva intradiscursiva, opõe individualidade e coletividade, e, ao mesmo tempo em que nega essa autoafirmação do Ministro, coloca-o como responsável direto, mesmo que como comandante de um projeto. Esse entendimento é corroborado pela utilização de **sua**, qualificando equipe, o que, ao mesmo tempo em que alude ao trabalho de não apenas um, remete à lógica empresarial do comando, do responsável, de uma pessoa que deve estar à frente para fazer valer um trabalho.

Isso significa que é principalmente a ele (Haddad) que é atribuído o resultado (o livro) das ações do governo na área da educação, especialmente a elaboração do PDE. Não nos interessa aqui elucidar as questões acerca de pretensões políticas do Ministro, mas antes pensar esse funcionamento discursivo do **nós** não como negação do indivíduo, mas como incorporação dos sujeitos no processo guiado pela “lógica pública”. Afinal, que efeitos esses deslocamentos provocam?

A passagem do discurso que começa buscando a impessoalidade, mas assume, em alguns trechos da carta, a primeira pessoa do plural, garantindo a entrada explícita do sujeito enunciador (*a lógica pública que inspira o trabalho do **nosso** governo; Muito já foi feito e muito mais **temos** que fazer; A educação, como sempre **afirmamos**, é um caminho sólido para o Brasil crescer beneficiando todo o **nosso** povo*).

Assim, esse sujeito, que teria como função “apresentar” o livro, passa a ser percebido como corresponsável (o que já está implícito no fato de ser uma publicação do governo). Percebe-se que há tanto a tentativa de reconhecimento de um trabalho elaborado da equipe, mas sem o total afastamento, uma vez que há a inserção (discreta) do chefe do Estado brasileiro por meio da utilização de verbos ou pronomes na primeira pessoa do plural. O não excesso na utilização desse recurso permite a Lula colocar-se de forma não centrada em um espaço em que aparece aparentemente como coadjuvante. Isso é possível pois

Falar de *nós* (ou equivalente na terceira pessoa do plural) possibilita um contraponto à visão individualista existente na sociedade capitalista, do sujeito que se coloca como centro do processo. Essa ideia de coletividade, do “mais de um”, ou “não só eu” faz sentido, especialmente, no ambiente educacional, pois, com o fim da ditadura e uma atuação mais constante dos movimentos sociais, a figura do eu autoritário, controlador, centralizador se contrapõe, a princípio, a uma visão mais democrática, possibilitada pela incorporação de outros sujeitos ao discurso, garantida pelo uso do nós. Com isso, o dizer retira do indivíduo a responsabilidade única sobre uma instituição, ao mesmo tempo em que também se coloca como integrante do seu processo de construção e gerência. Não se trata de uma iniciativa individual, mas de um coletivo, buscando garantir credibilidade àqueles que o fazem. (FLORENCIO, 2007, p. 99-100)

Ao iniciar a exposição na terceira pessoa, evidencia-se que o trabalho tem um responsável – o ministro e **sua** equipe. Quando, no entanto, o sujeito assume a primeira pessoa do plural, o presidente se coloca e ao mesmo tempo indefine seu discurso (quem é esse nós: o presidente, o ministro e a equipe do MEC? Ou o governo e a sociedade?).

Quando se coloca explicitamente no discurso pela primeira vez, Lula o faz após afirmar que não se trata de um enaltecimento dos feitos da equipe do MEC (a equipe de Haddad), mas a busca, por parte do Ministro, de tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do *nosso* governo. Portanto, o nós aí se refere ao governo Lula de uma forma geral, e essa lógica pública não seria algo presente somente na área educacional, mas em todas as áreas governamentais. Tem-se aí uma relação implícita com o projeto do PAC (Plano de Aceleração do Crescimento), ao qual o PDE se integra.

Se há uma procura de transparência e acessibilidade (*ele [o Ministro da Educação, Fernando Haddad] procura tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do **nosso** governo*) é porque as questões não estavam claras a todos. Deixando

transparente a lógica pública, esta se sobrepõe implicitamente às demais, especificamente à “lógica privada”, a qual estava presente de forma explícita no governo anterior, conforme vimos no segundo capítulo. Essa obscuridade aparece como apagamento deliberado ou, antes, como incorporação de uma esfera à outra. Pode-se, assim, publicizar-se o (espaço) privado.

Em SD3, a utilização do verbo **inspirar** também é significativa: a lógica pública é, assim, uma inspiração, uma orientação. A conotação aí não é de determinação, mas um ponto de partida, uma generalidade. A lógica pública não está identificada com o Estado, mas dita, de forma ampla, sua forma de agir. Com isso, não se deixa explícita, na superfície discursiva, uma identificação com uma forma específica de considerar o público.

Esse mecanismo silencia as diversas formas historicamente construídas de considerar a atuação das políticas de Estado, no que se refere aos direitos sociais, tais como saúde e educação. Assim, equiparam-se todas as áreas em que o Estado está presente, mesmo que nessas a concepção de público seja diferenciada. A lógica é a mesma. Mas que lógica seria essa? A que concepção de “público” ela remete e com quais concepções dialoga?

3.3 A lógica pública da educação

Se a “lógica do público” está presente em todo o governo federal sob o comando de Lula, conforme vimos em SD 4 (*Em vez de simplesmente enaltecer os feitos de sua equipe, ele [o Ministro da Educação, Fernando Haddad] procura tornar transparente e acessível a lógica pública que inspira o trabalho do nosso governo.*) e, desta forma, ela guia **todas as áreas** nas quais age e, especialmente, aquelas que prioriza, então é preciso perceber as relações para além do discurso **sobre a educação**, que é, antes, uma parte não dissociada de elaborações mais gerais sobre a política estatal desse governo.

Para avançarmos nesse entendimento, trazemos a sequência discursiva que inicia o terceiro parágrafo do mesmo texto de apresentação do livro “PDE: razões, princípios e programas”, do qual retiramos as sequências apresentadas anteriormente. Mais uma vez, percebemos a negação como estratégia de funcionamento discursivo que remete à construção e estabelecimento/deslocamento do signo público.

SD 5 Não é por acaso que os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação.

“Não é por acaso” funciona aqui, novamente, como afirmativa de um propósito, podendo ser parafraseada por “é com toda razão” ou “é por meio de ações concretas”. Refere-se explicitamente ao reconhecimento do que vem sendo construído/elaborado até então pelo governo em relação à área educacional, dado como fato concreto, uma vez que ao afirmar que um grande número de sujeitos individuais e coletivos (*os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões*) **“têm reconhecido”** a consistência das políticas públicas voltadas para a educação, coloca-se tal reconhecimento como fato dado (como consenso) nessa realidade, nesse governo.

Tal elaboração sugere um reconhecimento conquistado apenas recentemente (no governo Lula), mas que tem se mantido ao longo dos seus governos. Essa marca discursiva difere do sentido que poderia ser atribuído ao enunciado caso se optasse pelo uso de “reconhecem”, por exemplo, que criaria um efeito de verdade permanente, não demarcando temporalidade (*diferentes setores sociais [...] reconhecem a consistência das políticas públicas voltadas para a educação*).

Por sua vez, tal aceitação ocorre por parte dos **“mais diferentes setores sociais”** (*dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões*). Daí é possível apreender uma generalidade que apresenta as diferenças como realidade (há setores sociais que possuem interesses diversos), mas cuja unidade é conquistada pelas políticas públicas desse governo. A unidade possibilitaria entender a diversidade não como divergência. Logo, a “lógica pública” imprimida por este governo a diversos setores, em especial a educação, é colocada aqui como aceita e exaltada pela população que depende da educação, beneficiários das ações governamentais, seja na esfera privada (empresários e escolas privadas, explicitamente enunciados), seja pela esfera pública (trabalhadores e escolas públicas).

Constata-se que essa oposição é estabelecida pela memória trazida pela própria história do Luís Inácio “sindicalista” (e, portanto, portador de imagem histórica que evidencia a dualidade trabalho x capital). No entanto, o que acontece é a negação dessa dualidade, conquistada através de uma “unidade política” de ação em prol da melhoria educacional. Sendo assim, a lógica pública é entendida para além da lógica do Estado, aquele que age a fim de garantir o “bem-estar” geral da população, independentemente da posição que os sujeitos individuais ou coletivos ocupem na sociedade. Em contraposição, sendo o Estado o responsável por direcionar as ações, seu caráter de ação é colocado para além dos interesses particulares de grupos ou pessoas.

Montaño (2008, p.27) identifica esse movimento como uma reconfiguração das relações público-privado a partir da reorganização do Estado capitalista no momento pós-crise de 1973 e em resposta às ofensivas neoliberais. De acordo com o autor, “a ordem burguesa efetivamente, desde sua constituição como hegemônica, desenvolve-se contendo e reproduzindo contradições estruturais e fundantes entre o público e o privado.”⁷¹ A maneira como essa relação é apresentada - inclusive e, em nosso caso, principalmente, em forma de discurso - responde hoje, portanto, à necessidade de restabelecer o papel do Estado. Isso, em um momento histórico em que o modelo de Estado de Bem-Estar não era mais interessante – na verdade, não poderia mais ser sustentado – e o modelo neoliberal vinha sofrendo com a oposição da sociedade para a manutenção dos direitos conquistados historicamente.

No caso do Brasil, especificamente, temos condições de produção estritas que nos permitem identificar melhor esse discurso. A Constituição de 1988 havia outorgado ao Estado o papel de prover as políticas sociais como políticas universais, mas segundo Montaño (2008, p.33) “os custos dessa função pública estatal tornaram-se muito altos para a necessidade de acumulação”, de modo que ele passa a diminuir essa função. O modelo de afastamento do Estado de sua função pública universalista é efetivado a partir da aplicação dos preceitos neoliberais, que implicam uma mudança de uma “lógica de Estado” para uma “lógica de mercado e da sociedade civil”, operando, no âmbito público, uma ordem privada.

Esse movimento tem como reação uma resposta da sociedade organizada no sentido da cobrança das políticas sociais, bem como uma ação mais incisiva do Estado em prol do interesse geral, ambas baseadas na noção de oposição dos interesses de produção x socialização, que desemboca dualidade público x privado como contradição evidente.

Para que o Brasil se alinhasse então a um projeto desenvolvimentista a partir da ordem do capital e aos caminhos indicados pela crise, tal oposição deveria ser apresentada como sendo apenas aparente, pois há – e o governo estaria discursivamente tentando prová-la – uma possibilidade de promover ações que beneficiem a todos. Isso identifica esse discurso como pertencente à formação ideológica do capital, pois, como coloca Cavalcante (2007), “as formações ideológicas são, pois, expressão da estrutura ideológica de uma formação social que põem em jogo práticas associadas às relações de classe”.

⁷¹ De acordo com Montaño (2008), essas contradições seriam: a) a socialização da produção e apropriação privada do seu produto; b) a liberdade (negativa) e a igualdade e a justiça social c) o papel do Estado como mantenedor do *status quo*, ou seja, da acumulação capitalista e do interesse privado e como instrumento de desenvolvimento de maneira que reduzam a desigualdade social e d) a realidade setorizada em: Estado, mercado e sociedade civil.

O discurso que não revela explicitamente, que não expõe as contradições, mas sim busca neutralizá-las, está intrinsecamente ligado a uma prática política de controle, de direcionamento, e não de superação. É uma neutralização que implica estabelecer novas relações entre o público e o privado, colocando novamente o Estado como esfera pública por excelência, em oposição ao mercado entendido apenas como esfera privada, já que ele participa do público. Em suma, a oposição é construída discursivamente de forma estratégica, visto que “as dimensões do público (*sic*) e do privado na sociedade capitalista, sendo esferas antitéticas, no entanto não conformam esferas isoladas, autônomas. Não é possível pensar uma sem a outra, ocupando ambas, contraditoriamente, os mesmos espaços.” (MONTAÑO, 2008, p. 46).

Para superar essa dualidade aparente e instituir um sentido diferenciado para a lógica pública, o discurso de Lula se vale, assim, de uma identificação com um sujeito socialmente constituído na luta de classes (sua imagem como espelho de uma realidade a qual vivenciou e assumiu posturas) para que esta legitime, por si só, a negação dessa mesma realidade, como se ela fosse calcada em práticas imediatistas e contextualizadas pontualmente. A formação imaginária do enunciante faz sentido na medida em que lhe coloca, pelo seu passado, autorizado a **falar sobre** essa dualidade, numa visão evolucionista de um processo social de construção democrática. Constrói a evidência do sujeito que enuncia como porta-voz de um passado que se faz presente: a ele é permitido enunciar sobre o que é público, em uma perspectiva dominante.

Certamente, a identificação desse discurso como pertencente a uma formação ideológica específica não o torna desprovido de contradições. Na verdade, a partir de oposições já instituídas, ele busca uma via diferenciada na elaboração dos dizeres, valendo-se da negação dos “lugares comuns” construídos a partir das dualidades estabelecidas entre os interesses sociais, reafirmando sua existência, mas insinuando sua dissolução na perspectiva do atendimento de interesses de cada classe, como se esses, em sua essência, não se chocassem. Magalhães (2005) contribui para esse entendimento quando alerta que:

Na sociedade de classes, nascida com a modernidade, o discurso dominante (liberal) não pode explicitar o cerne das contradições sociais, embora tenha que dizer a realidade. Esse duplo aspecto faz o discurso dominante se constituir primeiro para silenciar, e só secundariamente para dizer. [...] fazendo com que o leitor/ouvinte tenha que, necessariamente, sair do discurso para compreender a dinâmica do próprio discurso, desvendando sua opacidade. (MAGALHÃES, 2005, p.25)

Em uma suposta transparência dos sentidos, poderíamos dizer que a afirmação da existência de grupos contraditórios seria, por si só, um reconhecimento de Lula do público como parte de responsabilidade do Estado, no sentido do provimento. Esse entendimento não

nos parece suficiente, pois se configura, antes e para além dessa compreensão direta, em um mecanismo discursivo que abre espaço para outras significações do próprio signo público que, pensado/ colocado primeiramente como significante, pode deslizar ideologicamente, ou seja, se identificar com outras formulações que não a que aparenta como conteúdo. Não se toca, aí, no “cerne das contradições sociais”, mas apenas no seu fenômeno.

Dizer que tal reconhecimento não acontece por acaso (*Não é por acaso que os mais diferentes setores sociais, dos trabalhadores aos empresários, dos professores aos alunos, das escolas privadas às escolas públicas, em todas as regiões, têm reconhecido a consistência das políticas públicas voltadas para a educação*) é ainda proclamar intencionalmente essa unidade como realidade a ser constatada. Intencionalidade essa que se funda num projeto mais amplo para o Estado brasileiro e que, como já dissemos, intenta se contrapor ao discurso estatal anterior (governo FHC), visto que as políticas públicas pensadas para a educação naquele momento tinham como suporte a implementação de uma “lógica privada”. Nesse caso, ela era entendida a partir de princípios como a eficiência e a eficácia, relativas especialmente ao atendimento de propósitos pré-determinados e recomendados por organismos internacionais, como nos mostra Sguissardi:

A seu modo, os organismos multilaterais, isoladamente ou reunidos em torno do *Consenso de Washington*, há quase uma década articulam sua compreensão desse desafio e fazem suas escolhas e *recomendações* a respeito das mudanças que deveriam ser promovidas para garantir seus propósitos salvacionistas. Todos sabemos que seus diagnósticos e prognósticos são perfeitamente adequados às soluções neoliberais vislumbradas para a crise do *Estado de Bem-Estar*; soluções que atendem aos ditames das políticas macroeconômicas objetivando a reforma do Estado e a reestruturação da produção capitalista; soluções que, muito mais que nos países cênicos, “devem” ser implementadas nos países periféricos como o Chile, Argentina, Brasil e outros. (SGUISSARDI, 2009, p.16, grifos do original)

No Brasil, como já abordamos no capítulo anterior, as políticas educacionais implementadas atendiam ao propósito de expansão do ensino superior privado, a partir de uma reforma desse nível de ensino que ocorreu de forma fragmentada e que estabelecia, como prioridade de “gastos” do Estado, a educação fundamental. A quebra de uma lógica de organização do ensino superior baseada no modelo humboldtiano – universidades de pesquisa – e do elitismo que marca a história da educação superior no Brasil são apontados pelos organismos multilaterais como causas para a crise desse nível de ensino.

Dessa maneira, deveria haver a facilitação na abertura de instituições não sustentadas pelo Estado (SGUISSARDI, 2009), recomendando-se assim a diversificação dos modelos para a educação superior e o direcionamento dos recursos estatais para os outros níveis de ensino. Cria-se desta maneira a dualidade gasto com ensino fundamental x gasto com ensino

superior, permitindo ao governo pensar a educação como lógica pública e como esfera pública, pensados de forma diferente para cada uma delas, de acordo com objetivos outros que não os diretamente relacionados à qualidade de ensino conforme manifesto nos discursos⁷².

SD 6 A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado neste esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho.

Em SD 6, percebe-se a colocação da educação em uma perspectiva que ultrapassa os limites das instituições responsabilizadas e autorizadas a ofertar os conhecimentos necessários à inserção dos indivíduos na sociedade. A identificação da educação como processo que “não se desenrola **apenas** na escola pública” (que tem como complemento implícito “mas também na escola privada”) encontra aqui uma relação interdiscursiva com as formulações contra-hegemônicas ao processo educacional restrito. Ou seja, apoia-se na educação entendida em sua forma ampla, e que compreende a formação do sujeito como resultante de toda e qualquer interação social e, mais do que isso, atribui a esses sujeitos históricos o papel de educadores sociais, visando à transformação radical da sociedade.

Essa memória é, portanto, trazida nesse dizer, mas ressignificada, já que o sentido não é esse, pois se trata **de um esforço social mais amplo**, que diz respeito à ação conjunta de Estado e sociedade na redução de índices educacionais negativos e a efetivação de um projeto que agrega educação e desenvolvimento e que, portanto, está subsumido a essa lógica.

Ao mesmo tempo, quando essa memória da educação em seu sentido amplo é trazida, ela é valorada pelo advérbio **mais** e vinculada a uma determinação anterior – o esforço social de consolidar aquilo que foi pensado e elaborado pelo governo (**é a cota de responsabilidade do Estado neste esforço social mais amplo**). A amplitude da ação educacional encontra-se, portanto, vinculada à esfera estatal. Nesse ponto, percebemos a noção de lógica pública como sociedade civil, com suas contradições sendo silenciadas, ou quando expressas, naturalizadas.

Essa interpretação, calcada no processo de ressignificação do interdiscurso acerca do papel social da educação em seu sentido amplo, entra em confronto com a afirmação contida também em SD6, quando se afirma que “**a educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado neste esforço social mais amplo**”. Limita-se aí o papel do Estado que, nesse dizer, aparece como responsável somente por uma parcela dessa educação (a sua

⁷² Sobre o discurso da qualidade no governo de FHC, cf. Cavalcante (2007).

cota, a parte que lhe cabe), deixando a evidência de que a sociedade não se opõe a ele nessa empreitada, devendo oferecer a parcela restante para que se alcance as metas pretendidas.

Essa forma de pensar as políticas sociais é mais um aperfeiçoamento do modelo neoliberal⁷³ do que efetivamente sua substituição, e difere do modelo de Estado social anteriormente adotado pela sociedade capitalista na medida em que:

Efetivamente, enquanto a atenção às necessidades por via das políticas sociais do *Welfare State* rege-se por um princípio universalista – todos contribuem para financiar esses serviços e assistência –, a saída destas respostas da órbita estatal reforça a substituição paulatina da solidariedade baseada em direitos universais pelas formas particulares e voluntárias de solidariedade. (MONTAÑO, 2008, p.44)

A solidariedade aqui referida é concebida nessa perspectiva como “solidariedade individual-voluntária”, de acordo com Montañó (2008, p.44), e substitui a solidariedade sistêmica que marca o Estado de Bem-Estar. Assim, quando em SD 5 Lula afirma que o esforço social mais amplo não acontece apenas na escola pública, “*mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte*” é significativo o uso do vocábulo indivíduos, pois incita cada um, da sua maneira, a agir nesse processo capitaneado pelo Estado. Ao mesmo tempo, sendo esse o espaço do público por excelência, é “apenas” uma etapa de um esforço coletivo, entendido aqui como interpelação aos sujeitos particulares.

É perceptível que família e comunidade, bem como as demais formas de interação não colocadas explicitamente no discurso, são aqui entendidas como espaços para a ascensão dos indivíduos, o que lhes garante lugar central no dizer: é para ele e por meio dele que esses espaços assumem significância social. Eles (os indivíduos) **tomam parte**, ou seja, agem e interagem de forma consciente. Percebe-se aí o funcionamento do pré-construído segundo o qual “o todo é a soma das partes”, que silencia novamente as contradições, conflitos e diferenças existentes na sociedade e como essas constituem os sujeitos que nela se inserem.

No caso da educação, a ideia de que o Estado é provedor e deve garantir esse direito como forma, inclusive de redução das desigualdades instituídas pelo modo de produção capitalista, necessita ser mantida por sua relação com a memória discursiva na qual se apoia, mas é preciso haver um deslocamento dessa essencialidade. Isso é feito, justamente, a partir de uma educação ampla, na qual o indivíduo tem papel central como sujeito ativo de um processo. Ele deve “tomar para si” o compromisso estabelecido pelo Estado, o que faz com

⁷³ Importante frisar que as recomendações gerais para a implementação desse modelo não são aplicadas de forma homogênea nos países, respondem às forças sociais e confronto e às particularidades constituintes de cada nação, como, por exemplo, a forma como cada um desenvolveu os direitos sociais e os estágios de desenvolvimento da economia e da política.

que esse discurso se inscreva no âmbito persuasivo e questione, inclusive, a educação formal pública como única saída para o problema educacional encontrado em um espaço mais amplo, na sociedade.

Mészáros (2005), ao abordar o papel da educação no processo de internalização de práticas sociais e condutas morais estabelecidas pelo modelo socioeconômico vigente⁷⁴, acredita que a educação formal não tem como assumir um papel para além do que está posto, já que é condição essencial tanto na formação do indivíduo para o trabalho quanto para a reprodução dos valores dessa sociedade. Entendemos que esse processo não pode ser compreendido como um bloco homogêneo e mecânico, sem contradições que possibilitem a elevação da subjetividade do indivíduo e sua intervenção (crítica) na história, mas cabe enfatizar essa generalização para ressaltar que, para este autor, o qual se põe na posição oposta à lógica capitalista e se destaca como um dos maiores pensadores marxistas da atualidade, “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical.” (MÉSZÁROS, 2005, p.48).

A fim de que a crítica desenvolvida por Mészáros nesse ensaio não pareça aludir a uma visão mecânico-reprodutivista, vale trazer suas observações sobre a noção de aprendizagem por toda a vida, quando afirma que o êxito no processo educacional que se inicia ao nascer e se encerra com a morte “depende de tornar *consciente* esse processo de aprendizagem [...] de forma a maximizar o *melhor* e minimizar o *pior*.” (MÉSZÁROS, 2005, p.48). Ou, ainda, quando mostra que as determinações do Estado não são capazes, por elas mesmas, de limitar ou engessar as mudanças que se põem para além da lógica de organização econômica. Nas suas palavras:

Por maior que seja, nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos – constituída por incontáveis concepções particulares e interesses hegemônicos alternativos objetivamente irreconciliáveis, independentemente de quanto os indivíduos possam estar conscientes dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo *homogênea e uniforme*, que funcione como um promotor *permanente* da lógica do capital. Nem mesmo o aspecto da “manutenção” pode ser considerado um constituinte *passivo* da concepção de mundo que predomina entre os indivíduos. (2005, p. 51, grifos do original).

No entanto, essa percepção não pode ser realizada, de acordo com o discurso que entende a educação como esfera para além do capital, apenas na apreensão dos saberes

⁷⁴ Estamos aqui utilizando o ensaio intitulado “A Educação para além do capital”, escrito por Mészáros para a conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizada em 25 de julho de 2004, em Porto Alegre-RS.

determinados para atingir o desenvolvimento entendido como produtividade capitalista⁷⁵. Ou seja, a separação entre o saber formal e o saber prático impede que os sujeitos vislumbrem as contradições do próprio sistema, já que o conhecimento na sociedade capitalista é apresentado como valores morais, interpretações sociais e elaborações genéricas sem aplicação cotidiana, ou saberes relativos à aplicação prática apenas como mecanismos necessários à sua inserção no processo produtivo. Daí a indissociabilidade entre educação e trabalho proposta em uma concepção marxista de educação.

Em SD5, essa relação educação-trabalho é enfatizada quando se afirma que a o esforço social mais amplo (pelo desenvolvimento) tem lugar *“em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho.”* “Especialmente” garante lugar privilegiado a esse esforço, mas é referido aqui não à possibilidade de percepção das contradições em sua forma mais direta, como no discurso sobre a educação socialista, mas antes no desenvolvimento das aptidões exigidas para atender as necessidades da empresa, como garantia, inclusive da empregabilidade do indivíduo e crescimento da esfera produtiva do capital.

As formulações marxistas da educação, que visam à associação educação-trabalho, entendem que os saberes não podem ser dissociados de sua efetivação. Porém, o que está silenciado em SD6 (*A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado neste esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho.*), é que essa elaboração é pensada para além da sociedade de classes. Sendo a educação formal subsumida à ordem do capital, suas atribuições estariam, evidentemente, submetidas às exigências do mercado e à formação do cidadão.

Esta educação do cidadão mostra-se como formação dos laços comuns existentes nas relações que dominam toda a sociedade como vínculo com o Estado que se apresenta como bem comum e em geral não é mais do que a garantia dos interesses particulares. (SUCHODOLSKI, 1976, p.167)

O que mostramos aqui é que esse discurso atravessa os enunciados do governo Lula com o intuito de assegurar uma identificação ideológica a qual contradiz os propósitos enunciados no próprio Plano, e que se vale de generalizações e silenciamentos para funcionar. Essa remissão à concepção socialista de educação, de forma sistêmica, ligada ao mundo do

⁷⁵ Em trecho retirado do próprio livro do PDE: “A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos” (BRASIL, 2007, p.7).

trabalho, não destitui as outras construções duais com as quais afirma romper: ao invés disso, assegura novas relações.

Sendo assim, o que se percebe é que a lógica pública passa a ser entendida como a lógica imprimida pelo Estado como espaço de superação dos conflitos, e o público é colocado como o interesse geral da população. Por isso mesmo, os cidadãos devem, nessa perspectiva, envolver-se nesse processo de interesse da coletividade, generalizada em suas diferenças e especificada quando de interesse do governo⁷⁶.

3.4 Público x privado: o silenciamento e a confluência das esferas

Na verdade, não é novidade que a educação seja colocada como esfera pública, de acesso a todos, e o Estado tendo como função regular a área e garantir-lhe a unidade. A novidade reside, em verdade, na forma como esse discurso se manifesta – o espaço e o tempo em que ele se materializa. Ou seja, diverge da concepção liberal que põe a possibilidade de educação formal para além do Estado e também como benefício concedido como mercadoria pautada na própria lógica mercadológica para a qual se volta⁷⁷, o discurso da lógica pública que perpassa as esferas de ação do governo Lula garante a este uma noção ampliada de Estado.

Trata-se aqui do Estado fortalecido, identificado com modelo do *Welfare State*, mas em um contexto que não o coloca como opositor a setores privados, mas antes permite a esses a abertura de novos espaços. Público e privado estariam em oposição pelo fato de estarem sobre o controle de determinados grupos na esfera da sociedade civil ou sobre as determinações diretas do Estado.

A partir da identificação do sentido da lógica pública no discurso do governo Lula, percebe-se que são as oposições (e não contradições) que são tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento de um Plano que se autoafirma desenvolvimentista. Mais do que as elaborações teóricas sobre as contradições sociais explicitadas como conflitos delimitados

⁷⁶ A regionalização é ponto presente nos discursos sobre a educação. Optamos por não analisá-los, mas a percepção de que os diagnósticos dos níveis educacionais – especialmente a educação básica – nas diversas regiões do País implicam metas específicas e prioridades para cada uma delas nos permite perceber que a visão sistêmica não se configura na prática. No caso do Nordeste, por exemplo, a erradicação do analfabetismo se coloca como essencial, suplantando ou minimizando outros esforços, considerados “menores” diante de tal realidade.

⁷⁷ Discurso presente na maioria dos textos das mantenedoras de IES ou associações de escolas privadas, por exemplo.

historicamente, a quebra das oposições aparece no discurso educacional, como podemos perceber nessa passagem:

Criaram-se **falsas oposições**. A **mais indesejável** foi a oposição entre educação básica e superior [...].

A segunda oposição não foi menos danosa e se estabeleceu no nível da educação básica, formada pela educação infantil e os ensinos fundamental e médio. [...].

A terceira oposição estabeleceu-se entre o ensino médio e a educação profissional [...].

Uma quarta oposição pode ser mencionada: alfabetização dissociada da educação de jovens e adultos (EJA) [...].

Por fim, uma quinta oposição. **Essa visão fragmentada** também intensificou a oposição entre educação regular e educação especial. (BRASIL, 2009, p.8-9, grifos nossos)

Chama-nos a atenção, nessa tentativa de sistematizar a educação como processo essencial ao desenvolvimento da nação brasileira, a ausência da oposição estabelecida entre ensino público e privado, inexistente em todos os dizeres que compuseram nosso *corpus*. A única relação explicitamente estabelecida é, exatamente, em SD5 (*das escolas privadas às escolas públicas*), na qual aparece como diferença para justificar unidade, ou seja, para compor a construção da “lógica pública” da educação.

Assim, a fragmentação atribuída à criação de oposições na área educacional traz implicitamente essa outra: escola pública x escola privada. E se é preciso superar as oposições estabelecidas explicitamente para avançar no processo de educação para o desenvolvimento, então essa outra dualidade também deve, por consequência, ser apagada, já que ambas estariam a serviço de um mesmo projeto.

Na sequência abaixo, é possível perceber outro silenciamento na (não) referência à escola privada, ao mesmo tempo em que as classificações de estatal e pública são colocadas como diferenciadas, e apresentadas em uma relação na qual a primeira deve estar submissa à segunda.

SD 7 Os dados do SAEB⁷⁸, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade, dos pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública.

Temos aqui mais uma materialidade discursiva que traz a lógica pública colocada para além do espaço de decisão do Estado. A proposição, certamente transparece um propósito louvável: que a comunidade escolar tome para si o público como espaço da coletividade, que

⁷⁸ Sistema de Avaliação da Educação Básica, criada no governo de Fernando Henrique Cardoso.

não pode estar restrito às decisões estatais. O dizer dialoga diretamente com a avaliação implementada pelo governo anterior, que seguiu recomendações internacionais de implantar processos avaliativos a fim de diagnosticar e aferir a qualidade do ensino no Brasil, aquém dos padrões recomendados (*Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola*). A estratégia de amostragem é colocada como elemento a ser destacado e superado em relação à estratégia anterior, o que nos permite perceber o implícito de que as outras questões referentes à natureza da avaliação não ensejavam mudanças. Como a divulgação passa a acontecer **também** por rede e por escola, entende-se que os problemas foram superados (especificamente, a avaliação por amostragem).

É interessante notar ainda que a especificação das notas **por rede e por escola** está interligada à oração subsequente, sendo tornada sujeito da mudança de um processo social em relação às escolas (*Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade, dos pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado*). Contribui-se assim para a consolidação de que a finalidade da avaliação não é o agir governamental – diante da realidade constatada, o que fará o Estado brasileiro? –mas o envolvimento da população.

A responsabilização complementa o sentido da ação do governo, colocando-se como consequência positiva e direta dela. Esse sentido é perceptível novamente com a elaboração “tem aumentado”, indicando ação acabada e em continuidade, levando o leitor/interlocutor à identificação de um fato constatado como resultante das ações específicas do governo Lula, pois tal conquista é atribuída à maneira como se valeu de um instrumento não construído em seu governo, mas cujas modificações garantiram esse sucesso.

Desta forma, **responsabilização** assume papel fundamental nesse dizer, sendo identificado como pista para pensar sobre qual o grau dessa responsabilização na conquista das metas estipuladas pelo governo Lula. Esse tomar para si a responsabilidade significa buscar formas de atingir um patamar adequado, traduzido em números (já que **o aprendizado**—colocado como necessidade primeira e o que dá sentido ao envolvimento social com a causa educacional – é aferido por notas do Saeb).

Ao mesmo tempo, responsabilizar os envolvidos diretamente com o processo educacional contribui discursivamente para desarticula a possível oposição a essa elaboração, pois esse jogo leva a uma leitura implícita de que a crítica não constrói, podendo ser entendida mesmo como irresponsabilidade dos sujeitos que não se preocupam com a melhoria da

educação. Isso porque, se a educação é responsabilidade de todos, ela deveria, nessa perspectiva, ser construída por todos, independentemente de crenças ou posições políticas.

No entanto, se a educação é dever do Estado, ressignifica-se o enunciado presente na Constituição brasileira (Art. 205 da Carta Magna de 1988: A Educação é Direito de Todos e Dever do Estado) e traz-se esse dever como garantia mínima de manutenção, ficando o acompanhamento por parte do **público** a quem a escola se dirige, e a comprovação desse empenho, a cargo do Estado, através da avaliação. A **mobilização**, colocada lado a lado com a responsabilização (*Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública*), por sua vez, é deslocada do sentido consolidado no discurso sindicalista (mobilizar-se para a cobrança da ação do Estado), justamente porque essa ação é transferida como avaliação e antecipa-se esse empreendimento para questões “construtivas”.

Ainda na mesma sequência, chamamos a atenção para a generalização de escola, (a escola não é uma escola em específico, visto que nenhuma escola foi citada anteriormente: toda escola é qualquer uma delas). Ao mesmo tempo, essa inespecificidade se choca com a condição imposta pela **responsabilização** e a **mobilização** da sociedade na melhoria dos índices escolares. O trecho “*Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública*” atua como uma afirmação que é antes uma condicional: se houver o envolvimento (e ele existe como resultado das mudanças no SAEB, de acordo com SD 6), a escola torna-se mais pública, ela é, efetivamente, do povo. Assim, a **escola** indicada na sequência é TODA escola em que haja envolvimento – mobilização e responsabilização.

Trata-se, portanto, de uma prospecção, pois ao afirmar que *responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública*, indica-se a construção de uma verdade a ser aceita (torna-se, e não tornariam), e tal aceitação implica a mudança desejada pelo Estado: que ele se torne menos responsável pelas unidades de ensino. *Menos e mais* representam uma gradação, o que significa dizer que a escola é estatal e pública, mas que essa relação não deve ser de identificação, e nem se deve dar a essas características o mesmo peso.

Ao mesmo tempo, ao generalizar a escola, mesmo que se referindo às instituições públicas, permite-se o deslizamento para uma necessidade discursivamente construída: a publicização das escolas em contraposição ao controle estatal, entendido geralmente como imposição. Retornamos aqui ao ponto de partida: se não há imposição, só controle, não há razão para mobilização que não seja em prol de melhorias diretas, já que a responsabilidade é de todos e de cada um. E se público é o que tem o envolvimento da sociedade, assim o é,

também, a escola privada, cujo “bom ensino” é de interesse da sociedade em geral, especialmente os que dela usufruem, direta ou indiretamente.

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de *nascimento, estado social, cultura, e ocupação* ao declarar o nascimento, o estado civil, a cultura e a ocupação do homem como diferenças *não-políticas*, ao proclamar todo membro do povo, sem atender a estas diferenças, como *co-participante por igual* da soberania popular, ao tratar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Não obstante, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação *atuem a seu modo*, isto é, como propriedade privada, como cultura e como ocupação, fazendo valer sua natureza *especial*. Longe de acabar com estas diferenças *de fato*, o Estado somente existe sobre essas premissas, somente se sente como Estado Político e somente faz vale a sua *generalidade* em contraposição a estes seus elementos. (MARX; ENGELS, 1992, p. 31)

Trazemos aqui a formulação de Marx e Engels para fazer essa interlocução entre as formulações gerais e o discurso sobre o público do governo Lula, pelo qual passa, necessariamente, a concepção de Estado. A natureza do Estado, como percebemos, é o mascaramento de suas funções na sociedade capitalista, o que não representa um espaço homogêneo de reprodução das desigualdades geradas na base da produção, mas um espaço em que também são disputadas concepções de mundo e dentro do qual se desenvolvem ações que têm papel determinante na formação das consciências e, mais objetivamente, na qualidade de vida dos sujeitos inseridos nesta formação social. Certamente, essa possibilidade não se coloca para além da essência do papel do Estado, mas permite perceber que este é colocado como responsável por funções públicas (de interesse da população que depende objetivamente dessas funções) e privadas (no sentido de garantir que os interesses particulares de acumulação capitalista).

Ao mostrar que a contradição público/privado se manifesta diretamente na esfera do Estado por ter esse que exercer essa função pública e, ao mesmo tempo, a função privada, Montañó (2008) destaca que essa esfera (a estatal) assume-as a partir do processo de socialização da política, se pondo como espaço de disputa hegemônica. Assim sendo, a construção ideal da organização social como composta por setores distintos – Estado, mercado e sociedade civil– tem como proposta despolitizar esta última, que passa a ser entendida como espaço neutro onde as diferenças de classe se dissipam, de modo que mostrar a oposição entre os interesses da maioria e de uma minoria implica a constituição do público como espaço de contradição.

[...] apesar do importante e inegável papel que o Estado cumpre para a acumulação de capital, aspectos que caracterizam o Estado democrático e de direito – direitos políticos e sociais, a democracia, a legislação trabalhista, as políticas e serviços sociais e assistencialistas, etc. - não podem ser creditados apenas à lógica capitalista; eles devem ser também pensados como produto de fortes e permanentes lutas de classe (manifestas ou não, demandando e pressionando a classe hegemônica e o

Estado para dar tais respostas às necessidades dos trabalhadores e da população em geral). (MONTAÑO, 2008, p.33)

Por isso mesmo, em um exercício de antecipação e reconfiguração do sujeito político entendido como cidadão participante – e não mais reivindicador – o discurso educacional de Lula silencia a oposição público e privado para que esses possam ser absorvidos em uma perspectiva mais ampla, na sociedade civil. Mas, ainda assim, o rompimento com esse discurso que polariza público e privado faz emergir a necessidade dessa referenciação: a escola pública e a escola privada, bem como as universidades públicas e as universidades privadas, aparecem “pulverizadas” pontualmente, como forma de identificação com a imagem já construída socialmente e que ainda nos parece dominante como qualificação da educação como direito social, ao que cabe a Lula enunciar, ainda, sobre essas esferas, só que na busca pelo rompimento dos conceitos geralmente atribuídos às instituições dessas naturezas.

Assim, “*tornar menos estatal e mais pública*”, como colocado em SD 6, é uma projeção que, relacionada à responsabilização e mobilização social, implica distinguir Estado e público, o que identifica esse discurso com a nova perspectiva neoliberal apontada por Montañó (2008), na qual a sociedade, assumindo funções antes atribuídas ao Estado e sem atentar para as contradições de interesses imediatos, abre espaço para a redução do papel do Estado. Desta maneira, “*tornar menos estatal*” é uma forma de garantir a generalidade do público a partir da individualização – os cidadãos que tomam para si a responsabilidade de construção de uma “educação de qualidade”. Com isso, o Estado seria responsável por “publicizar” aquilo que está para além dele, no espaço público da sociedade (vide as próprias avaliações como atos centrais na educação, como colocado em SD 7).

Isso significa, em outras palavras, que o papel paternalista desempenhado pelo Estado de Bem-estar não é considerado cabível no governo Lula, direção essa que aparece implícita nos discursos governamentais sobre a educação, como bem podemos perceber na seguinte sequência, desta vez retirada de um pronunciamento do presidente Lula em 2010, durante inauguração do novo campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em Sorocaba:

SD 8 *Mas, pelo amor de Deus, gente, **primeiro a gente faz a universidade, começa a funcionar; depois vai ter restaurante; um belo dia, vai ter residência universitária, ou seja, as coisas vão acontecendo ao tempo.***

Por se tratar de uma sequência que possui condições de produção estritas bem específicas, cabe aqui trazê-las. O *campus* que estava sendo inaugurado faz parte do Plano de Reestruturação Universitária (Reuni), o qual conta com uma oposição sistemática pela forma

com que pretende “ampliar o acesso à universidade sem a correspondente ampliação dos investimentos feitos pelo Estado.” (ANDES, 2007, p.8). Essa oposição estava presente no momento do discurso, vaiando a inauguração, ao que o então presidente teve de redirecionar seu discurso para responder à crítica.

Esta sequência traz, logo de início, um apelo aos interlocutores (*pelo amor de Deus, gente*) que, como vemos, são apresentados de forma genérica (não se especifica os estudantes) e traz o interdiscurso religioso como indicativo de bom-senso. A expressão “pelo amor de Deus”, incorporada ao vocabulário comum da população, implica um alerta ao que seria óbvio: “*as coisas vão acontecendo ao tempo*”. Indefine-se o tempo (quando acontecerá?) e os responsáveis (quem fará?). A indefinição de tempo é perceptível pelas marcas “*depois*” e “*um belo dia*”, e permite ao governo um não comprometimento direto com a assistência estudantil (restaurante e moradia universitários).

Logo, o Estado tem a missão de **fazer a universidade**, não de garantir a permanência de quem nela está, o que mostra novamente uma não identificação com o Estado paternalista e que, inclusive, rompe com a tradição universitária brasileira de oferecer condições de manutenção física dos alunos mais carentes, para os quais a ação de construção da universidade, no discurso de Lula, é voltada. A questão da assistência é visto como “algo menor”, o que é evidenciado com a generalização dessas reivindicações através da palavra **coisas**.

De outro lado, SD 8 retoma a memória discursiva acerca da política desenvolvimentista brasileira, representada pela famosa frase “é preciso fazer o bolo crescer para depois dividir”, proferida pelo economista e Ministro da Fazenda no governo Médici (1969-1974), Delfin Neto.

A indefinição do sujeito, por sua vez, revela-se por meio da mudança do sujeito da oração. Se a feitura da universidade é de responsabilidade do governo (*primeiro a gente faz a universidade, começa a funcionar*), em que nos é permitido identificar “a gente” como sendo o sujeito nós (governo, os responsáveis pela disponibilização das verbas que garantiram a construção daquele espaço), o mesmo não pode ser creditado à construção do restaurante ou da moradia, (*depois vai ter..., um belo dia vai ter...*). Essa não explicitação é significativa na medida em que isenta o sujeito responsável de atender as reivindicações, minimizando sua importância e deixando implícito que não há previsão de construí-las, não fazendo parte do projeto pensado pelo Estado naquele momento.

A resposta colocada desvia o foco da necessidade da reivindicação para uma desqualificação dos cidadãos que atuam como reivindicadores, não colaboradores⁷⁹, o que reforça a identificação do discurso de Lula como pertencente a um modelo da “Terceira Via”, e nos permite assim utilizar essa classificação para nomear a formação discursiva a qual o discurso educacional de Lula se mostra vinculado.

De acordo com Peroni (2008) a terceira via prega justamente, em contraposição ao neoliberalismo, a radicalização da democracia, e, embora também atribua o problema da crise ao modelo do Estado, não defende a sua ausência nas políticas sociais e a não intervenção no mercado, mas propõe “o repasse das responsabilidades, principalmente na execução de políticas sociais do Estado, para a chamada sociedade civil” (PERONI, 2008, p.114). Há uma separação do político e do econômico, restando à sociedade civil a participação por meio da execução.

É justamente essa separação que é feita no apelo “ao bom senso” operada em SD 8, quando é mostrado que o Estado não está ausente do processo (está construindo: *primeiro a gente faz...*), mas não cabe a ele fazer tudo. A repetição do pronome gente, antes utilizado para dirigir-se ao público (*pelo amor de Deus, gente*) também gera identificação entre os interlocutores e o enunciador, possibilitando um deslizamento da palavra para sentidos diversos, construindo um efeito de sentido de igualdade na ação (vocês também são governo, a gente fez essa universidade!). Ou seja, o chamamento, embora constituísse uma resposta a um grupo específico, amplia a noção do papel da sociedade civil no processo de expansão do ensino superior. E se a sociedade é chamada à participação, e deseja algo que não foi determinado anteriormente (pelo Estado), cabe a ela buscar formas de efetivar esse desejo.

Se atentarmos para os caminhos que se vão constituindo na educação brasileira, encontramos projetos que possibilitam a reconfiguração das relações entre público e privado, garantidas especialmente por meio das parcerias, e que se apresentam em dois caminhos: o público não estatal e o quase-mercado (PERONI, 2008). Discursivamente, essas questões estão implícitas no discurso educacional de Lula, pelo qual são destacadas as ações do Estado como possíveis dentro de uma lógica já existente, e na qual não se cogitam mudanças efetivas, como podemos perceber na sequência abaixo.

⁷⁹ A respeito dessa colocação, é emblemática a forma como Lula conclui esse discurso em Sorocaba: “Então, **daqui para a frente, em vez de ficarem cobrando** de mim ou do Goldman, façam o que vocês **têm que fazer**, porque agora é a vez de vocês mostrarem que são capazes de fazer deste país uma grande nação”.

*SD 9 Quando nós fizemos o ProUni, muita gente dizia: “Não pode dar certo, não pode dar certo. Esse **Lula** está tirando dinheiro do governo para dar para as escolas privadas”, porque nós fizemos uma isenção de imposto, que eles já não pagavam, já não pagavam, [...] já que não pagam, vamos legalizar e vocês dão isso em bolsas de estudos.*

É emblemática a exaltação do ProUni como programa exemplar do governo. Inúmeras sequências pré-selecionadas apontam para esse caminho, seja dentro do texto do PDE ou em qualquer referência feita aos avanços de governo, o que demonstra a importância do programa para a política de governo.

Uma primeira observação a ser feita é com relação ao próprio nome concedido ao Programa, que traz uma memória sobre a educação superior construída a partir de uma priorização de um modelo – a Universidade – a qual, de acordo com a Constituição de 1988, deve se erguer a partir do tripé ensino- pesquisa-extensão, o que não é o caso da maioria das inúmeras Instituições de Ensino Superior que aderiram ao programa.

O segundo ponto, relativo à própria SD acima citada, refere-se à identificação do sujeito do discurso a partir de uma retórica que fala de outro para falar de si. Esse outro dizer, indicado por aspas, e generalizado de forma ampla (*muita gente dizia*) é sujeito de um “discurso direto” apresentado por um verbo (*dizia*) que assume posição de um passado constante, mas não efetivado, sem muitas consequências no presente, gerando o seguinte implícito: antes, *quando nós fizemos o ProUni*, eles diziam “não **pode** certo”. Hoje, não dizem mais.

O verbo **poder** (“*Não pode dar certo, não pode dar certo*”.) exerce ainda uma função discursiva interessante, a de previsão realizada em um dado momento (pela população ou pela oposição, não se explicita), desmentida por dados da atualidade. Esses são apresentados a fim de silenciar as críticas, como se avaliação feita pelo governo garantisse a aceitação da sociedade, de modo que o discurso de condenação do Programa não encontra mais respaldo social na atualidade. Ou seja, no dizer de Lula, é uma parceria consolidada.

Interessante notar ainda a indefinição dos sujeitos responsáveis pelas críticas (muita gente remete a opiniões individuais, e não a respostas de sujeitos coletivos) e a personificação de si: “**esse Lula**” é uma forma de tomar para si a responsabilidade de enfrentar as divergências sobre os rumos das políticas educacionais a fim de obter, na concretude de um futuro próximo, o reconhecimento necessário. Desta maneira, dialoga de forma indireta com as críticas às políticas que continuam a ser implementadas na educação.

O diálogo de si mesmo com os interlocutores que o criticam demonstra uma integração do dizer ao contexto imediato no qual se insere: havia críticos naquele espaço onde

o então presidente enunciava. Ao destacar a fala do outro, ele os inclui na sua construção lógica. Integra-os ao dizer para constituir um efeito dialógico explícito necessário ao discurso político narrativo (fala-se, aqui, de um fato no passado para que este sirva para repensar o presente).

Trazer o discurso do outro de forma explícita permite uma não diluição do dizer de outrem, uma forma de mostrar que essas vozes são, sim, perceptíveis, embora consideradas apenas como possibilidades, devendo ser contrariadas na objetividade. De acordo com Bakhtin/Volochinov (2004) o recurso do discurso citado permite ao enunciante integrar outra enunciação em sua composição para assimilá-la parcialmente – visto que é descontextualizada – e “associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma ótica rudimentar, a autonomia relativa do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.145).

De acordo com os autores acima, citar o discurso de outrem em seu próprio discurso implica considerar um terceiro elemento: ele é orientado para uma terceira pessoa, um auditório específico, e é reelaborado a partir de um discurso interior, o que significa dizer que o próprio discurso direto é uma reelaboração do sujeito a partir de uma intencionalidade.

Numa situação real de diálogo, quando respondemos a um interlocutor, habitualmente não retomamos no nosso discurso as próprias palavras que ele enunciou: só o fazemos em casos excepcionais [...]. As condições de transmissão e suas finalidades apenas contribuem para a realização daquilo que está inscrito nas tendências da apreensão ativa, no quadro do discurso interior. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p.146)

A reflexão sobre o papel que cumpre o discurso direto nos coloca a questão, nesse caso específico, que os posicionamentos opostos à política educacional do governo são deslocados de seu local de origem para que se constitua o discurso apreciativo, que em SD 9 contribui para o deslocamento do signo público, que é silenciado quando fala que *Esse Lula está tirando dinheiro do governo para dar para as escolas privadas*. Aí não caberia a paráfrase “tirar dinheiro do setor público”, justamente porque nessa perspectiva o público não se opõe a privado. O governo é o espaço de efetivação do público, e não se contrapõe ao privado porque este beneficia a população.

O silenciamento de público, na sequência em destaque, nos permite assim reafirmar os sentidos atribuídos a ele como espaço de realização dos indivíduos, devendo estes se comprometer com a efetivação dos benefícios, sem interessar se elas atendem a interesses de grupos em uma esfera particular ou não.

Ainda em SD 9, Lula inicia a oração subsequente ao discurso direto explicitando a razão pela qual “muita gente” dizia que (o ProUni) não *podia dar certo* (*porque nós fizemos uma isenção de imposto, que eles já não pagavam, já não pagavam*). O fator central das críticas é, assim, colocado como sendo a isenção dos impostos, não estabelecendo relação direta com a possibilidade de dar certo ou não (o que deixa implícita a questão sobre o que é dar certo), mas deslocando a questão central para uma realidade consolidada. O enunciador, ao perceber que assumiu uma ação como sua (*nós fizemos uma isenção de impostos*), reelabora seu dizer para que a ação principal não seja a isenção – e a culpa dela não era sua, nem de seu governo –, mas sim a transformação de um fato dado em algo positivo para a população: a concessão das bolsas para alunos carentes.

A repetição da reelaboração da frase anterior, em que o sujeito é retomado (*que eles já não pagavam, já não pagavam*) tem a função de enfatizar o fato, criando um efeito de verdade. Naturalizando-se a isenção, a criação do ProUni se coloca como avanço político e relação à gestão anterior, sendo sequenciado por um indicativo de consequência (*já que não pagam, vamos legalizar e vocês dão isso em bolsas de estudos*). Nesse caso, não se questiona por que não pagam, nem se cogita que a solução seria obrigá-las a pagar. A solução apresentada é legalizar o ilegal – o não pagamento de impostos.

A legalização é, portanto, colocada de uma forma positiva, mas ainda assim a imagem das instituições privadas não é alterada, pois se consolida como acatadoras de ordens do Estado: pelo bem público, elas atendem à exigência, mas não pagam pelos privilégios tributários: elas **dão** bolsas de estudo (**na verdade, o governo paga por elas**). Logo, o Estado assume a função **legalizadora**, que é legítima nesse direcionamento discursivo, já que essas instituições estariam atendendo a interesses sociais mais amplos.

Esse dizer reforça a visão de que o governo Lula busca estabelecer parcerias em todas as esferas educacionais, minimizando o papel do Estado como provedor, embora não se isente totalmente do papel de acompanhamento e controle das políticas sociais. Esse diálogo de reconfiguração do público se apoia no interdiscurso que traz a memória da história social de Lula e a posição que ocupou antes da presidência, valendo-se de uma construção imaginária de si e de elaborações discursivas de concepções de educação que ultrapassam a lógica do Estado capitalista.

Para garantir a hegemonização desse discurso, ou ainda a sua incorporação pela sociedade, Lula precisa, como vimos, romper com a construção ideal do público na perspectiva do Estado de bem-estar, ao mesmo tempo em que deve negar as elaborações neoliberais. Deslocar o sentido do público do estado para a sociedade requer, como estratégia

discursiva, o estabelecimento de novas oposições, a ocultação das oposições consolidadas historicamente.

Além disso, faz-se necessário estimular discursivamente a percepção do público como esfera das oportunidades, em que o privado se realiza através da singularidade do indivíduo. Nesse sentido, o discurso político, por sua natureza opaco, apoia-se na estabilização dos discursos legal e educacional, o que lhe possibilita um rompimento com a aparente estabilidade adquirida nos sentidos de público, quando colocados em um contexto educacional. Remete-se, assim, à discussão sobre a relação estrutura x acontecimento no funcionamento discursivo. É essa a questão que abordaremos no capítulo a seguir.

4 ROMPENDO AS FRONTEIRAS DA ESTRUTURA: O PÚBLICO NO ACONTECIMENTO DISCURSIVO

- É muita coisa para uma palavra só dizer – disse Alice com uma inflexão pensativa.

- quando faço uma palavra trabalhar tanto assim – explicou Humpty Dumpty – pago sempre adicional.

(Lewis Carroll)

Nesse capítulo, nos propomos a analisar se o discurso governamental de Lula sobre o público no âmbito educacional se inscreve na história como acontecimento discursivo. Para tanto, primeiramente analisamos sequências discursivas selecionadas a partir de dois aspectos representativos nesse processo: o atravessamento dos discursos educacional e jurídico – aparentemente estabilizados – no discurso político, opaco por excelência; e a mediação estabelecida com os indivíduos, na constituição de um ideal societário em que há a primazia do merecimento sobre as desigualdades fundantes. Pretendemos com isso verificar as errâncias, os deslocamentos e as permanências discursivas que possibilitam a estabilização ou a não estabilização de novos sentidos para público na perspectiva educacional.

Para que percebamos o funcionamento desse discurso como estrutura e/ou acontecimento, trazemos as formulações de Pêcheux acerca desse debate, buscando compreendê-lo à luz da noção marxiana de história, já trabalhada no segundo capítulo dessa tese. Partimos do pressuposto – apontado pelas análises das sequências discursivas – de que esse discurso se move a partir do já-posto em outras FD e FI, mas se apresenta como espaço perfeito para a incidência do novo, o que é possibilitado pela tentativa de superar a tensão existente nas formações discursivas que o compõem.

Sabemos que nenhum discurso pode ser compreendido à parte da realidade a qual constitui e dos fatos sociais que possibilitam sua emergência, de tal forma que a tensão está presente, em diferentes níveis, implícita ou explicitamente, em todos os dizeres. Isso porque a contradição é entendida aqui como princípio fundamental na sociedade, e o dialogismo um princípio constituinte do dizer⁸⁰. Sendo assim, perceber como as oposições que constituem o real estão presentes também na linguagem passa por entendê-la nessa relação dialética, conflitiva. A separação do discurso e das ações a que está vinculado é, portanto, meramente ilustrativa, já que se confundem e compõem o real em sua totalidade, sendo o discurso, ele mesmo, uma ação.

⁸⁰ Estamos aqui trabalhando com o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin/ Volochinov, já apresentado no 3º capítulo.

Para avançar no esclarecimento acerca da possibilidade de o discurso sobre o público educacional, no governo Lula, constituir-se um acontecimento discursivo, é preciso lembrar os fatos que garantem sua existência, quando há um deslocamento de Lula de uma posição social ocupada anteriormente. Referimo-nos ao acontecimento histórico de sua eleição (pela história que o constitui como cidadão brasileiro, que antecede a “reconstrução” da sua imagem e as alianças estabelecidas para que alcançasse outros públicos).

Essa mudança do lugar ocupado pela representação individual do sujeito que enuncia os discursos aqui analisados produz sentidos que circulam na sociedade (especialmente pela mídia e por quem está “autorizado a analisar”), e que se colocam para além do Estado brasileiro – vide a influência que exerce no cenário político internacional, circulando em espaços políticos tão distintos como os EUA e a Venezuela. Assim, Lula não é “concebido” só como mais um presidente do Brasil, mas como um presidente cuja história representa uma quebra na lógica do poder constituído no País – podendo ser essa análise positiva ou negativa a depender do lugar de onde se enuncia.

Portanto, é dentro dessa perspectiva da amplitude que se toma pela eleição de um nordestino retirante, ex-sindicalista, torneiro-mecânico, que se projetam sentidos diversos sobre as ações do novo governo que estaria por vir, sejam eles de rejeição, decepção, apoio, concordância ou esperança. É justamente em torno da construção da imagem desse sujeito enunciador que se projeta um ideal de discurso/ação, que integra, mas não constitui por si só os sentidos do dizer. Compreender esse funcionamento passa por não tomar essas posições como estabilizadas, e, portanto, como ponto de partida, pois como destaca Pêcheux (1988, p.130), seria um “obstáculo idealista fundamental” a tomada desse sujeito individual, concreto, como fonte.

Por outro lado, o que estamos colocando como essencial para a compreensão do discurso aqui analisado é (são) o(s) lugar (es) ocupado(s) por Lula na sociedade brasileira, e como esses deslocamentos contribuem na identificação sujeito-discurso e em sua interpretação. Lembremos que Pêcheux evidencia o mito da neutralidade ideológica, alertando que tal possibilidade é ancorada pelo mascaramento de um terceiro elemento, não lógico nem linguístico, colocado em jogo no processo discursivo pelos domínios de pensamento, “que tomam a forma: 1) da *exterioridade-anterioridade* (pré-construído); ou a 2) do ‘retorno do saber no pensamento’ que produz uma evocação sobre a qual se apóia a tomada de posição do sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 125, grifos do original).

Sendo assim, pensamos no pré-construído relacionado não somente ao discurso, mas às construções sociais, de modo que a(s) imagem(s) de Lula historicamente construída(s) no

imaginário da população permite(m) esse funcionamento. Isso é perceptível não necessariamente pelo discurso que assumiu, mas pelos discursos que projetaram a sua imagem, ou seja, pelas interpretações que se dão por fora do seu dizer e que antecedem suas tomadas de posição como presidente.

Tal mecanismo permite a constituição de uma singularidade discursiva, em que o dizer aparece submetido a uma imagem que o precede. Essa antecipação ou uma identificação dos sentidos **por fora do dizer** não é homogênea nem clara a todos, mas negar a sua existência seria excluir uma das mediações fundamentais desse discurso, já que seus efeitos de sentido são provocados *a priori* por essa identificação.

Há, assim, uma expectativa de que o sujeito enunciador (visto por A, B ou C, a partir dos referenciais histórico-ideológicos que orientam essas visões) diga A, B ou C, ou seja, seu dizer está relacionado a sentidos esperados, negando ou confirmando uma imagem constituída pela singularidade de sua trajetória. Lula (e seu governo) estão autorizados a enunciar certos dizeres que, em outros casos, não produziram os mesmos efeitos.

No caso das políticas educacionais, tal expectativa não seria diferente, uma vez que a pluralidade de concepções acerca dessa esfera convivia no mesmo espaço governamental. Entre as expectativas, ressalta-se a esperança de uma priorização do ensino público por parte dos que viam na eleição de Lula uma contraposição às elites dominantes que sempre estiveram à frente do governo federal. O conflito se apresenta de tal forma dentro do próprio governo que se tornou lugar comum a expressão, por parte de “petistas”⁸¹ e outros grupos que mantinham esperanças “à esquerda” daquilo que vinha sendo apresentado mesmo durante a campanha eleitoral, de que o governo estava “em disputa”.

É nessa tensão que destacamos já no capítulo anterior o discurso de Lula sobre a educação, apontando para um deslocamento do sentido hegemônico de público presente na atualidade – aquele que está vinculado à formação discursiva do Estado Provedor (Estado de Bem-Estar Social). Apoiado nessa perspectiva, silencia-se a oposição público-privado presente nessa FD, para constituir o público como espaço amplo no qual convergem as diferenças, como percebemos na análise realizada no capítulo anterior, a partir das sequências abaixo referidas.

⁸¹ Neologismo corrente, mas que, por se tratar de um neologismo, cabe a explicação: a expressão, atualmente usada apenas para indicar indivíduos filiados ao Partido dos Trabalhadores, já esteve associada, quando o PT liderava a oposição ao governo federal, a qualquer pessoa que se expressasse de forma progressista em relação aos problemas sociais, seja em um enfoque revolucionário ou mesmo na perspectiva dos Direitos Humanos.

SD 6 A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado neste esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho.

SD7: [...] Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública.

Além do público x privado, outras oposições são silenciadas, e as desigualdades são trazidas não como contradições sociais, mas como elementos a serem superados a partir de um pacto. Essa ideia aparece nesses dizeres por meio da interdiscursividade, em que se manifestam os discursos socialistas (especificamente no campo da relação educação-trabalho, como já abordamos) e o discurso das oportunidades, colocado como pilar para a emergência do subjetivo, o que faz deste um discurso com forte apelo às individualidades, como mostraremos ainda nesse capítulo.

Através das sequências discursivas selecionadas, mostramos como a particularidade do Estado brasileiro e formação imaginária de Lula, concebida socialmente por meio de uma identificação de um dado momento histórico (a luta contra a ditadura e o processo de redemocratização) possibilitam que ele, como personagem histórica, trace uma *reconfiguração* do sentido de público para o setor educacional, acompanhando uma lógica mais ampla que se calca, como mostra Montaño (2008), na solidariedade voluntária. Solidariedade essa que impõe à sociedade civil a responsabilização pelas mudanças sociais, impulsionadas pelas melhorias imediatas e as conquistas no âmbito das possibilidades de expressão das diferenças.

Esse discurso abarca setores progressistas que atuam em lutas setorizadas, não se contrapondo de forma direta aos interesses do mercado, mas aos valores morais, culturais e religiosos existentes em outras formações discursivas⁸², que, por não serem o foco desse trabalho, não serão aqui esmiuçadas. Ainda assim, esse deslocamento das diferenças se pauta em uma oposição à homogeneização estatal, de forma que sua atuação como mediador da participação social permite apenas a interferência em limites já estabelecidos a partir de parâmetros econômicos.

Assim, é diante do acontecimento histórico da eleição para presidente da República de um político com um histórico de oposição às elites dominantes que vemos surgirem discursos diversos acerca dos conflitos e oposições presentes na realidade social, tais como classe, raça,

⁸² As questões das minorias ganharam maior amplitude nesse governo, embora estejam fortificados socialmente desde a década de 1980. Tome-se como exemplo a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e da Secretaria de Promoção da Mulher, ambas criadas em 2003.

gênero e, no âmbito educacional, o público e o privado, do qual nos ocupamos nesse trabalho. A forma como esses conflitos são tratados e os efeitos de sentidos decorrentes dele poderiam – como consequência do momento histórico e social vivenciado pelo País e da importância histórica da posição ocupada por forças até então excluídas do exercício do poder central – serem considerados, somente por isso, uma acontecimento discursivo? Para responder essa questão, trazemos algumas sequências discursivas que apresentam marcas discursivas cuja análise nos permite compreender melhor o funcionamento de público no discurso.

4.1 A política como emergência da “estabilidade” dos discursos educacional e jurídico

Conforme destaca Pêcheux (2004, p.64) “o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história”. Portanto, na AD, o equívoco relaciona-se à produção de sentidos em que estão imbricados o sujeito⁸³, a língua e a história, e não somente a um deslize do significado que se manifesta pelo indivíduo. Esses equívocos são assim constituintes do discurso e possibilitam a emergência de novos efeitos de sentido que incidem na construção/desconstrução da realidade social da qual fazem parte.

O discurso sobre o público (na esfera educacional) que analisamos é composto especificamente por discursos políticos, uma vez que seleciona dizeres da ordem do poder estatal (documentos oficiais e discursos orais). Constitui, assim, relações com o discurso jurídico, já que este regula o que é ou não papel do Estado, e opera em relação constante com o discurso econômico, que aparece silenciado e subjugado pelo político.

No entanto, o discurso jurídico, bem como o discurso educacional, são “logicamente estabilizados”, ou seja, guardam relações com a sociedade em que se manifestam como acima das diferenças existentes no âmbito econômico, as diferenças de classe. Isso significa que, no processo de qualquer interpretação dos dizeres de Lula sobre o público, haverá uma tentativa de univocidade, não a partir palavra em si mesma, mas nos sentidos que ela está autorizada a “abarcá-la” quando compreendida como conceitos relacionados a um projeto estruturado socialmente.

Como já dito, há uma memória discursiva que perpassa os sentidos de público, o qual, trazido à tona por um discurso político, necessita do atravessamento interdiscursivo do

⁸³ Lembremos que o sujeito é colocado também em sua perspectiva psicanalítica, daí a ressignificação do termo equívoco, próprio dessa área do conhecimento.

discurso legal, que por sua vez é determinado por um discurso econômico, esse frequentemente silenciado. Achemos importante trazer, para melhor compreensão dessa relação entre o legal e o econômico, as reflexões de Mészáros (1993), sobre a ilusão jurídica. De acordo com o autor, Marx rejeita a ilusão jurídica, tendo como objetivo identificar a natureza real do sistema jurídico. Para o filósofo húngaro “não se trata de reducionismo econômico, uma vez que os vários fatores legais não são unilateralmente determinados pela base material, mas agem também como determinantes poderosos no sistema global de interações complexas.” (MÉSZÁROS, 1993, p. 208-209).

Não havendo, portanto, uma identificação mecânica entre economia e direito e, estando este último com a função de regular as relações econômicas e resolver conflitos sociais, temos que a sua existência orienta a sociedade nas atividades cotidianas, o que leva Lukács a definir o direito como uma forma específica de ideologia, juntamente com a política. De acordo com Vaisman (1989):

O direito nasce a partir da necessidade de resolver e ordenar conflitos derivados do processo produtivo e em apoio a este, e a gênese do direito se dá concomitantemente à diferenciação e complexificação da divisão social do trabalho, de tal forma que, gradativamente, ele se torna uma esfera específica na qual atuam profissionais especializados que vivem de sua atividade. (VAISMAN, 1989, p. 422)

A abstração do direito, ou seja, o fato de que é entendido como esfera direcionada ao bem estar de todos na sociedade – se não o é, tratar-se-ia de erros em sua execução – faz com que ele esteja aparentemente descolado das determinações econômicas. E se os fatores legais, como afirma Mészáros (1993), “agem também como determinantes poderosos no sistema global de interações complexas”, torna-se perceptível que, mesmo que as mudanças econômicas impliquem a necessidade de alterações jurídicas, estas se efetivam apenas mediante enfrentamentos políticos e culturais.

Como já dissemos, a percepção social hegemônica do público e do privado na sociedade brasileira, no que se refere à educação, apoia-se nas definições presentes na teoria e na prática do Estado de bem estar social, possuindo leis que regulamentam tais espaços e, por isso, constituem matrizes de sentido para o entendimento social acerca da oposição entre os dois termos. Daí a necessidade de se perceber os momentos em que o discurso do governo Lula se ampara nessas definições aparentemente estabilizadas, destacando especialmente como utiliza o pré-construído “a educação é um direito de todos (e um dever do Estado)”, presente textualmente na atual Constituição Federal e já trazida pelas Cartas Magnas anteriores.

Se for verdade que os sentidos do público e do privado na educação estão sendo reconfigurados para atender às necessidades de reprodução do capital, faz-se essencial perceber no discurso o papel atribuído ao cidadão/educador/indivíduos (sociedade) e à esfera estatal em relação aos direitos e deveres. Entendemos que essas atribuições e a sua aceitação/negação representam a possibilidade de mudança ou continuidade da etapa do processo político-econômico do qual o discurso faz parte.

Estamos tratando aqui do discurso político que, impulsionado por um discurso econômico frequentemente silenciado, mobiliza conceitos do discurso educacional. Ideologicamente, os discursos políticos cumprem essa tarefa de buscar o consenso, evitando que o Estado mobilize as forças coercitivas a fim de fazer valer as necessidades diretas do poder econômico – para quem a educação é uma das esferas de atuação.

Embora essa tentativa de convencimento das propostas e caminhos apresentados por aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo político-eleitoral ou no comando governamental seja uma característica do discurso político, cada dizer em particular apresenta traços singulares. No estudo em questão, percebemos que o apelo explícito à participação social e ao apagamento das diferenças e oposições no âmbito da economia é frequente no discurso de Lula, como podemos perceber nas sequências discursivas abaixo⁸⁴:

SD 10 No Brasil, nós conseguimos alguns avanços. Ainda temos muito para avançar, mas uma coisa está clara para nós: o grande legado que um governo pode deixar para o seu povo não é uma realização apenas, mas uma mudança do patamar de relação - eu tenho afirmado isso muitas vezes - entre o Estado e a sociedade. É criar as condições para que a chamada sociedade organizada, ou aqueles que vão se organizar, tenham espaços definitivos e determinantes na elaboração das políticas públicas que nós precisamos ter no Brasil.

SD 11 O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.

SD 12 O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do regime de colaboração: a descontinuidade das ações. [...] só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e encontre apoio para seu desenvolvimento institucional.

⁸⁴ SD 9 foi retirada de um pronunciamento do então presidente no Congresso Interamericano de Educação em Direitos Humanos, realizado no dia 31 de agosto de 2006, em Brasília, quando era candidato à reeleição. SD10 e SD11 foram selecionados no livro “PDE: razões, princípios e programas”.

Nas três sequências selecionadas para análise, percebemos que em apenas uma delas (SD 10) a palavra **público** aparece explicitamente, mas não para se referir à educação, mas qualificando **políticas** ([...] *É criar as condições para que a chamada sociedade organizada, ou aqueles que vão se organizar, tenham espaços definitivos e determinantes na elaboração das políticas públicas que nós precisamos ter no Brasil*). Nessa passagem, políticas públicas têm o sentido de políticas coordenadas pelo Estado e voltadas à sociedade – que abriga instituições e atende a interesses públicos e privados.

O efeito de sentido hegemônico de público que está expresso nesse dizer ultrapassa a relação de oferta e condições de existência das políticas que o Estado gerencia – no caso aqui estudado, as políticas educacionais. Esse efeito relaciona-se ao sentido mais amplo de público (a praia é pública, por exemplo, o que não impede a exploração comercial a partir dela) e baseia-se no papel do Estado nesse processo, já que ele não aparece como sujeito que elabora as políticas, pois a sociedade (organizada ou a se organizar) é chamada a assumir esse papel. Para o então presidente, trata-se do *“grande legado que um governo pode deixar para o seu povo”*.

Tal fato, consubstanciado pelas condições criadas pelo governo (ou a tentativa de criá-las) para que essa participação seja garantida, (*É criar as condições para que a chamada sociedade organizada, ou aqueles que vão se organizar, tenham espaços definitivos e determinantes...*) é colocado como algo acima das próprias realizações governamentais, ou seja, das ações e projetos postos em prática por aquele governo. Nesse sentido, deposita-se na mudança de comportamento político (direcionado) a expectativa para a mudança da realidade. A afirmação permite o entendimento de que o público (as políticas públicas) é (são) de responsabilidade conjunta de Estado e sociedade, independentemente do grupo político-partidário responsável pela gestão.

Note-se também a importância atribuída à tentativa de trazer a sociedade para a elaboração das políticas públicas, colocada como *uma mudança do patamar de relação*. Para valorar ainda mais a declaração, o então presidente diz já ter *afirmado isso muitas vezes*, deixando explícita a necessidade dessa “modificação” e do quanto o governo a tem buscado. Além disso, implicitamente coloca que a gestão anterior (de FHC) não se pautava por essa lógica, pois se o governo Lula busca uma mudança, ou seja, uma passagem de um tipo de relação a outra, aquela, por oposição implícita, teria excluído a sociedade dos processos de elaboração das políticas públicas.

Essa interpretação é possibilitada pelas pistas implícitas nesse dizer, especialmente a utilização da palavra **mudança** (*o grande legado que um governo pode deixar para o seu*

povo não é uma realização apenas, mas uma mudança do patamar de relação), a qual remete a uma transição, uma renovação, que é atribuída explicitamente a uma ação do governo – pois ele deixa esse grande legado, como se apenas um dos lados, o governo, buscasse a transformação relacional. O discurso assume assim características do discurso político que toma para si as conquistas, renegando o processo popular que o engendrou.

Percebemos, nessa sequência discursiva, que o silêncio assume o seu papel significativo, para além do implícito que permite a leitura do que é negado (a de que o governo anterior não possibilitou essa transformação). Estamos falando daquilo que está fora do dizer, mas que constitui seu sentido no processo dialógico, ou seja, do silêncio constituinte.

Como ensina Orlandi (1995, p.70), “o silêncio é a própria condição do sentido”, e independe da intencionalidade da exclusão do dizer ou da censura imposta sobre certos ditos, pois “[...] em face do discurso, o sujeito estabelece necessariamente um laço com o silêncio; mesmo que esta relação não se estabeleça em um nível totalmente consciente.” (ORLANDI, 1995, p.71).

A tomada para si da responsabilidade sobre “*a mudança no patamar de relação [...] entre Estado e sociedade*” apresenta a questão de uma forma unilateral, possibilitando a leitura de que o governo fez uma concessão. Desta maneira, a necessidade de modificação nos processos de construção das políticas educacionais constitui o dizer não como elaboração, mas como inscrição do discurso na perspectiva político-eleitoral, cujos silenciamentos propiciam sentidos diversos aos sujeitos para quem se enuncia (o público-eleitor, unificado pelo sentido de público como espaço de manifestação da sociedade civil).

Temos, assim, de um lado, os empresários que não veem na elaboração discursiva um comprometimento explícito com um segmento social específico (as bases dos movimentos sociais que reivindicam a educação pública). Do outro lado, esses mesmos movimentos que, ao apresentarem uma identificação político-partidária com o governo, não percebem, nesse deslize, uma negação significativa, uma vez que a ação representa um anseio da participação no processo.

Além do silenciamento que unifica os opostos e proporciona sentidos diversificados, há deslizes a serem observados quanto a essa mesma relação que Lula afirma buscar em seu governo. A primeira delas pode ser percebida a partir da seguinte pista intradiscursiva: “*No Brasil, nós conseguimos alguns avanços. Ainda temos muito para avançar*”. Ao relacionar os avanços – referidos no texto à relação Estado-sociedade – a uma conquista governamental (foi o governo que buscou construir essa nova relação), indefine-se se tais conquistas dizem respeito à mudança pretendida ou a ações mais diretas nas políticas públicas, mas reconhece

que foram menos do que teria sido possível fazer, razão pela qual “*ainda temos muito para avançar*”. Certamente, esse dizer dialoga diretamente com a questão eleitoral, - a expectativa de continuidade do projeto. Essa interpretação mostra-se ainda mais válida ao considerar-se o contexto imediato do pronunciamento, o ano em que Lula era candidato à reeleição (2006).

Percebe-se também que “**nós**” indica como referência textual o governo, e não os brasileiros de forma ampla, pois, na sequência dessas palavras, Lula o utiliza novamente para chamar a atenção para a proposta que está acima dos avanços aludidos (*uma coisa está clara para nós: o grande legado que um governo pode deixar para o seu povo não é uma realização apenas, mas uma mudança do patamar de relação*).

Essa forma de apresentação do discurso, no entanto, permite o deslizamento do sentido de **nós-governo** para **nós-brasileiros** ao generalizar a palavra governo (um governo, não “nosso governo” ou “esse governo”) garantindo uma identificação que não se restringe à organização intradiscursiva. Esse é o pensamento de nós-governo, mas que eu, como cidadão, posso abraçar.

Além dessa leitura, podemos destacar ainda outra possibilidade de identificação para **nós**, em que Lula aparece como porta-voz de um sujeito indefinido, uma voz que fala de fora do País, como se percebe aqui: “*No Brasil, nós conseguimos alguns avanços [...] uma coisa está clara para nós [...] É criar as condições para que a chamada sociedade organizada [...] tenham espaços definitivos e determinantes na elaboração das políticas públicas que nós precisamos ter no Brasil*”.

Por duas vezes, na mesma sequência, Brasil aparece como lugar em que são realizadas tais políticas. Aparece não como sujeito da ação, mas como localidade em que essas propostas são lançadas, como se provenientes de outros lugares. Essa questão é significativa por possibilitar outra referência para nós, que poderia ser o sistema ou o capital, por exemplo.

Ainda nessa sequência, tem-se que os avanços conquistados (generalizados nessa passagem, especificados em outros momentos⁸⁵) são menos importantes que uma alteração relacional. O governo afirma que fez, portanto, a sua parte, é ele que deixa esse legado, é ele que busca essa mudança, o que faz com que haja uma apropriação unilateral do processo: sua tarefa era a de “*criar as condições...*”.

A transmissão da responsabilidade para a população na elaboração das políticas públicas, a sua identificação imediata com o público, portanto, acaba por autorizar essa leitura

⁸⁵ A citação desses avanços no momento é dispensável, pois eles aparecem ao longo da tese como projetos destacados como “modelos” pelo governo Lula.

de que a participação é que consolida o ideal de público. Esse entendimento, porém, encontra limites em um deslize do mesmo dizer, uma vez que a atuação da sociedade organizada deve se dar nos espaços (definitivos e determinantes) criados pelo governo e voltados à *“elaboração das políticas públicas que nós precisamos ter no Brasil”*.

Define-se, assim, que a sociedade civil organizada deve determinar a elaboração das políticas públicas, incluindo aqueles que *“ainda vão se organizar”*, ou seja, todos que *“sentirem”* a necessidade premente de influenciar de alguma forma nesse processo. No entanto, a elaboração deve-se dar no âmbito das políticas que *nós precisamos ter no Brasil*. A necessidade de tais políticas não se origina, de acordo com a sequência analisada, nos participantes do processo: ela antecede essa decisão.

Com base nessas análises, SD 10 poderia ser parafraseada pela seguinte construção: *Há a necessidade de implementar, no Brasil, determinadas políticas públicas, que devem ter a participação da sociedade civil organizada*. O caráter público das políticas (cuja precisão é determinada por fora do processo participativo) é definido assim pela forma de construção/elaboração/aplicação, sendo sua natureza democrática e, portanto, nessa perspectiva, pública em sua essência. Isso porque se referia à sociedade civil, cujas contradições são apagadas nessa tentativa de unificação em prol do bem comum.

O equívoco aparece aqui, desta forma, como uma possibilidade de deslizamentos do sentido de público por meio da forma com que se tratam as políticas públicas, privilegiando-se assim o seu processo elaborativo, em que a sociedade responsabiliza-se e o governo afirma estar dando as condições para que essa elaboração se efetive na prática. Isso, mesmo que as políticas necessárias (as que *“nós precisamos” no Brasil*, e não as que o Brasil precisa, ou que o Brasil espera) sejam pautadas anteriormente. Mas afinal, qual seria o papel da sociedade nessa efetivação?

Peroni (2003), ao abordar o processo histórico da relação Estado e educação no Brasil, mostra como a oposição centralização/descentralização esteve no âmago dos debates sobre os rumos educacionais, sempre relacionada com as questões relativas ao controle político e econômico e à forma com que o poder atendia aos interesses do Estado Nacional, estando sempre vinculado a outros países (Inglaterra e EUA, principalmente)⁸⁶. Em relação à educação, o que se mantém em comum é o traço decisório e organizativo do governo federal,

⁸⁶ No livro **Política Educacional e o Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990, Peroni mostra como a alternância entre centralização/descentralização responde às exigências das elites nacionais e das relações comerciais estabelecidas por elas. O processo e a oferta da educação pública identificam-se com essa realidade.

o que não significa a anulação dos conflitos entre o governo central e as unidades da federação.

No entanto, cabe para nós trazeremos uma etapa específica dessa historização: Peroni (2003) lembra que é no processo de transição da Ditadura Nacional iniciada em 1964 que a sociedade civil passa a se organizar com mais força e pautar uma maior participação, com poder de decisão, nos processos políticos e econômicos da nação brasileira. A aversão à centralização vivida no período ditatorial é causada principalmente pelo modo com que ele foi exercida, com autoritarismo e repressão. Com isso, a questão da descentralização e da mudança nas relações entre Estado e sociedade passa a ser pautada de forma incisiva.

Tonet (2004) chama a atenção para esse fato, a partir de uma reconfiguração do conceito de sociedade civil que toma como base uma interpretação das formulações gramscianianas, a qual opõe sociedade civil e sociedade política, reunidas em uma noção ampliada de Estado. Segundo esse autor,

A nova sociedade civil aqui tornou-se sinônimo de um espaço onde residem os autênticos direitos civis, usurpados no Brasil por um Estado que se encontra nas mãos de forças conservadoras e respeitados, nos países mais desenvolvidos, por um Estado que cumpre seu “verdadeiro” papel. (TONET, 2004, p.31)

Assim, a sociedade civil no Brasil organiza-se em grupos que reúnem indivíduos com interesses semelhantes (sejam empresários, trabalhadores ou pessoas que se unem por direitos específicos, como negros, portadores de necessidades especiais, etc.) para lutar contra o Estado que não desempenha “corretamente” o jogo democrático. Portanto, quando Lula afirma a importância de seu governo em “*criar as condições para que a chamada sociedade organizada, ou aqueles que vão se organizar, tenham espaços definitivos e determinantes na elaboração das políticas públicas que nós precisamos ter no Brasil*”, está dialogando diretamente com essa memória discursiva, buscando alçar o País a uma condição de desenvolvido, como são identificados aqueles Estados que atuam em consonância e respeito aos direitos civis, considerando a cidadania como a forma mais perfeita de ordenamento social.

Tonet (2004) alerta que a luta pelos direitos civis não deve ser compreendida de forma negativa por encontrar limites na emancipação política, mas vê, no caso concreto do Brasil, mais uma ilusão das forças progressistas do que necessariamente um avanço no processo democrático brasileiro. Isso porque, nessa mesma sociedade civil que estaria em luta pela modificação do Estado no período pós-ditadura (e que a ocupação da presidência por Lula representa a consolidação de uma expectativa histórica), convivem grupos de interesses tão

opostos quanto a UDR (União Democrática Ruralista) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

No discurso de Lula, percebemos a oscilação existente entre as concepções de Estado “atrasado”, em oposição à sociedade civil (solo da manifestação e consolidação do que é público) e a que o coloca de maneira ampla e positiva, cumprindo o papel de resolução dos conflitos sociais existentes nessa mesma sociedade. O primeiro caso pode ser percebido em SD7, apresentada no capítulo anterior, em que Lula diz que *responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública*.

Já a segunda concepção é percebida como um ideal a ser alcançado a partir das mudanças que o governo vem implementando, como mostramos em:

SD 9 No Brasil, nós conseguimos alguns avanços. Ainda temos muito para avançar, mas uma coisa está clara para nós: o grande legado que um governo pode deixar para o seu povo não é uma realização apenas, mas uma mudança do patamar de relação - eu tenho afirmado isso muitas vezes - entre o Estado e a sociedade.

Nessa sequência, há um apelo explícito à transformação da estrutura estatal brasileira, que passaria a não se diferenciar da sociedade. O Estado gerenciaria assim os seus interesses, assumindo o papel de dirimir ou resolver os conflitos, operando pelo consenso, e não pela coerção, como em tempos anteriores.

Essas concepções distintas, que se vão alternando no discurso educacional de Lula permitem que a identificação com uma delas, exclusivamente, não se dê de forma imediata, pois trabalham na produção dos sentidos, a partir dos lugares sociais e ideológicos ocupados pelos sujeitos. A palavra, “signo neutro por excelência”, como ressalta Bakhtin/Volochinov (2004) permite que o equívoco se constitua sem parecer contraditório pelo seu funcionamento singular nesse discurso, o que significa considerar as mediações entre Lula e a sociedade brasileira e as complexas relações que se estabelecem entre a imagem socialmente construída e a construção social da sua imagem, permitindo uma identificação com um público sem que se desidentifique com a maioria daqueles com quem havia estabelecido uma identidade, anteriormente.

O dizer toma assim uma forma específica, que permite a esse discurso deslizar sobre diversas formações discursivas e ideológicas, possibilitando o aparecimento de um sentido outro para o auditório ao qual se dirige. Por isso, ao analisar essa particularidade, vemos que:

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2006, p.51)

Esse trabalho está justamente no estabelecimento de um sentido para público, no âmbito educacional que guarde identificações com o Estado de bem-estar, ao mesmo tempo em que abraça as “necessidades” pensadas para a educação a nível global, sem que se identifique com o discurso liberal. Essa estratégia ampara-se, como vimos, no chamamento à sociedade civil.

Para Tonet (2004), a tomada da sociedade civil como espaço em que predomina a política, colocando a democracia como valor universal, resulta no “apagamento das particularidades que diferenciam a democracia na perspectiva do capital e a democracia na perspectiva do trabalho” (TONET, 2004, p. 42). A importância dada ao momento político, ainda de acordo com esse autor, é outro grande erro dessa perspectiva, que identifica com a elaboração da sociedade civil, na perspectiva socialista. Isso porque

[...] tomar, portanto, o momento político como o lugar da solução desses problemas é fazer o jogo, por mais que não seja essa a intenção, das classes dominantes, a quem interessa resolver os problemas formalmente, abstratamente, para deixá-los subsistir ao nível do real e do concreto. (TONET, 2004, p.43).

Essa importância é percebida em SD 10, em: que a *mudança do patamar de relação* é colocada como o grande legado do governo. E, no caso da educação, delegar responsabilidades para sua elaboração e efetivação tem como uma das estratégias a descentralização.

Esse foi, aparentemente, um ponto de consenso entre os grupos políticos que disputavam espaço nas elaborações na área educacional. De um modo mais direto, a oposição se constituiu nos debates acerca da educação pública e privada (trazida à tona também em outros embates, como o papel da família e da religião nesse processo).

O resultado dessa disputa foi a “conciliação” de alguns pontos, como a necessidade de eleições diretas, participação da comunidade na gestão escolar e divisão de responsabilidades entre as esferas municipal, estadual e federal, no que concerne aos diversos níveis de ensino. Ambas as questões, embora restritas aos espaços em que o Estado coloca-se como responsável imediato, dizem respeito ao processo de descentralização do poder federal.

Acontece que a aplicação desses avanços imediatos não foi realizada logo após a extinção da ditadura militar brasileira, conforme revela Peroni (2003). De acordo com a autora, um documento do Ipea (Instituto de Pesquisas Aplicadas) sobre a reforma do Estado

destaca que a descentralização pode ter conteúdo amplo ou restrito, ou seja, “de uma esfera de governo para outra (da União para Estados ou de Estados para municípios ou no interior de uma esfera de governo)” (PERONI, 2003, p.67).

Já para realizar a descentralização do aparelho de Estado para a sociedade, são cinco as possibilidades elencadas no documento: 1) a estrita, transferência para a propriedade privada; 2) a transferência da administração de um serviço público para um setor privado; 3) terceirização; 4) participação popular na gestão e controle; 5) a combinação das formas anteriores, perfazendo a descentralização ampla.

Acontece que o governo FHC, antecessor direto de Lula, não efetivou o item 4 em seu projeto de reforma do Estado, trazendo em seu projeto, ainda conforme Peroni (2003), apenas os itens 1 a 3. É nesse sentido que podemos perceber o porquê de Lula atribuir ineditismo ao seu projeto, o qual afirma como democrático por abarcar a participação social.

No entanto, é importante destacar que a descentralização, como lembra Peroni (2003), não é por si só positiva ou negativa, uma vez que será progressista ou conservadora de acordo com o contexto histórico em que é implementada e da forma como as forças políticas disputam e participam desse processo, mesmo que limitadas ao modo de produção e às relações nele construídas.

Isso significaria, portanto, que o processo a que Lula se refere está atendendo aos anseios sociais e que, com isso, a educação estaria caminhando para mudanças efetivas para sua melhoria? Que esses espaços tão destacados pelo governo representam uma mudança efetiva no processo decisório e até mesmo podem contribuir para que o Estado brasileiro consolide um ideal de público voltado ao atendimento das necessidades da população?

De uma maneira bastante articulada, o discurso do governo Lula traz pistas acerca desses caminhos, em que a percepção desses pontos é possibilitada, muitas vezes, pelos deslizes decorrentes dessa articulação. Retomemos as SD 11 e 12, ambas retiradas do texto do PDE:

SD 11 O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam um conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.

*SD 12 O PAR⁸⁷ é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do regime de colaboração: a descontinuidade das ações. [...] só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e **encontre apoio** para seu desenvolvimento institucional.*

As seqüências acima foram selecionadas no livro “PDE: razões, princípios e programas”. Na primeira, que aborda a organização da educação básica, encontramos a atribuição de ineditismo ao qual já nos referimos. A adjetivação aparece atrelada ao projeto governamental, no que se refere aos pontos essenciais na relação entre Estado e educação (*avaliação, financiamento e gestão*). Lembremos que os processos avaliativos são um dos pontos fundamentais no projeto de implementação da agenda neoliberal para a educação, tendo sido implementada no governo FHC, como vimos no segundo capítulo.

E é justamente a avaliação que aparece como elemento de destaque na seqüência: a partir de sua mudança (*O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica*) é que se estabelecem as novas conexões que garantiriam o avanço do governo Lula na área. Essas conexões seriam um dos pontos positivos dessa “*profunda alteração*”, pois ([ela] *Estabelece, inclusive,...*).

Embora os deslizos estejam sempre presentes nos dizeres, mesmo naqueles em que há um maior controle dos sentidos – textos impressos e oficiais são revisados, editados, sofrendo assim maior interdição – podemos encontrar no processo de seleção lexical uma pista para a gradação discursiva, ou seja, a escolha de uma palavra ao invés de outra serve também para pensarmos o deslizamento dos sentidos daquele que está dicionarizado para outro. É o caso, aqui, da *profunda alteração* que o governo diz promover *na avaliação da educação básica*.

Tomando-se como pista de análise a palavra alteração, a remissão imediata é de uma mudança realizada para garantir um novo caminho, uma forma diferente naquilo que se modifica. Ao qualificá-la como *profunda*, imprime-se uma ideia de amplitude (profundidade), remetendo à raiz da questão a que o problema se relaciona. Assim, possibilita-se esse deslize, e evita-se, ainda, a utilização de outro vocábulo mais enfático, como por exemplo, transformação, ao mesmo tempo em que mantém unidade com o processo avaliativo anterior,

⁸⁷ Planos de Ações Articuladas, parte do PDE, a partir dos quais as unidades de ensino apresentam suas elaborações a fim de atingir as metas propostas no PDE. Possuem caráter plurianual, e devem, de acordo com o MEC, ser construídos com a participação de gestores e educadores locais. Recomenda-se ainda que devam ser baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir de Avaliação de campo.

pois se modifica a avaliação (sua forma), não na sua utilização (ambas pressupõem a melhoria educacional, mas tal não é evidenciada).

Essa estratégia acaba por deslocar a responsabilidade pela transformação da educação para os envolvidos no processo de mobilização social – vinculado ao PDE. Vejamos.

Com base em SD 11, temos que as alterações realizadas no processo de avaliação da educação básica estariam assim, garantindo muitas melhorias, pois ao afirmar que “*o PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica*”, dá-se destaque a uma ação governamental, e é característica do discurso político, ao trazer à tona suas ações, ressaltar os pontos positivos, mesmo que não sejam evidenciados explicitamente.

Em seguida, vemos no intradiscorso que o PDE (que sintaticamente seria o sujeito da oração anterior e, na ausência de outro sujeito sintático na oração subsequente, atuaria como tal), “*Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam um conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social*”. No entanto, a construção discursiva coloca, na verdade, que são as profundas alterações no processo de avaliação que possibilitam essa mudança.

Portanto, a avaliação continua a ser um mecanismo fundamental no processo de elaboração e concretização das políticas públicas, mas, de acordo com o discurso de Lula, assume, naquele momento, um papel mais amplo. Intradiscursivamente, temos nessa sequência pistas que marcam essa distinção temporal que busca diferenciar a avaliação implementada no governo FHC daquela que Lula empreendeu: *inéditas* e *até agora*, as quais estão diretamente relacionadas, pois o projeto é inédito porque até o momento “*avaliação, financiamento e gestão*” não tinham sido conectados de modo a proporcionar o resultado que garantiria a importância que é atribuída ao processo avaliativo.

Por sua vez, a importância da avaliação é ressaltada porque se relaciona diretamente a três dos seis pilares apresentados pelo MEC como sendo os sustentáculos do PDE: o regime de colaboração, a responsabilização e a mobilização social. É por isso que, entre os avanços proporcionados pelo PDE, merecem destaque as mudanças na avaliação, já que estabelece mudanças, mas somente uma é ressaltada explicitamente (apresentadas por “*inclusive*”, funcionando como “principalmente” e não “até mesmo”).

Destaca-se assim a conexão (*inédita*) *entre avaliação, financiamento e gestão*. Como consequência disso, temos a “*mobilização social*”. Esse seria, portanto, um conceito-chave, ou um ideal, uma finalidade das ações governamentais. Note-se, no entanto, que ele é uma consequência da organização governamental no âmbito legal/educacional, uma vez que a

responsabilização é invocada e dela decorre a mobilização social (*que invocam um conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social*).

Com isso, temos mais uma pista discursiva para compreender o funcionamento desse processo de mudança na esfera educacional que tem no deslize de sentidos de público sua estratégia fundamental: o governo Lula precisou adequar o projeto a questões que possibilitassem que diversos setores, muitos antes alheios à questão, interessassem-se pela participação em um projeto que tem como objetivo declarado a melhoria da qualidade da educação.

É notório, portanto, que em SD 11 haja um silenciamento acerca da natureza das instituições envolvidas no processo avaliativo. Fala-se na *avaliação da educação básica*, o que parece incluir todos os estabelecimentos, ou seja, públicos e privados. Realmente, as instituições privadas são avaliadas, mas como a elas não se voltam diretamente as ações ministeriais – não há metas do IDEB a serem alcançadas por instituição – a avaliação é amostral.

No entanto, o MEC destaca no PDE como um dos avanços da avaliação aplicada no governo Lula – apesar de o Estado conceder às Instituições o direito de ofertar o ensino – como vimos em SD 7, quando o texto do livro sobre o PDE traz a seguinte elaboração: “*Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade, dos pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública*”.

Temos, assim, uma relação conflituosa entre público e privado: privado é da ordem do indivíduo e da instituição que pertence a ele, e a educação é responsabilidade de todos e, assim sendo, não apenas o governo deve nela intervir, sendo, seguindo essa argumentação, pública por excelência. Entretanto, a assertiva é válida apenas para a educação ofertada pelo Estado. No caso da educação privada, não lhe cabe a elaboração de dados por escola, pois são incompletos, da mesma forma como não cabe a participação social decidindo seus rumos, em um processo de construção democrática.

É interessante notar que o setor privado opõe-se a essa “intervenção” nos seus processos decisórios, mas ao mesmo tempo busca no Estado o apoio para as questões que lhe beneficiem. Portanto, a relação entre Estado e setor privado acaba sendo constituída de forma velada.

Diante disso, faz-se necessário perceber que, nos últimos anos, houve uma modificação nas formas de lidar com esse setor na oferta educacional, como aborda Bonamino⁸⁸ (2003). A autora destaca duas maneiras de compreender o privado na educação, sendo a primeira e mais comum, a que coloca o processo educacional como um negócio no qual se busca a obtenção de lucro, e a segunda, mais atual, que entende essa esfera como não estatal, resultante de um processo de democratização do Estado brasileiro.

Essa diferenciação aparece na verdade no texto Constitucional de 1988. No artigo 205, por exemplo, afirma-se que a educação é direito de todos e dever do Estado e das famílias e incentivada pela sociedade – mantendo uma tendência histórica de trazer a instituição familiar como eufemismo para o setor privado, tendo ainda como correlata a sociedade, o que efetivamente abre espaço para o “setor privado não lucrativo”. Ao abordar os princípios educacionais, nossa Carta Magna anuncia a coexistência de instituições públicas e privadas (art. 206, III)⁸⁹ e a gratuidade em estabelecimentos oficiais (artigo 206, IV).

No entanto, a garantia de gratuidade não implica a exclusividade das verbas estatais a essas instituições, conforme se observa nesse artigo do mesmo documento:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II - progressiva universalização do ensino médio gratuito [...] (BRASIL, 2012).

A gratuidade, portanto, antes direcionada tão-somente ao ensino fundamental, passa, de acordo com a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, a incluir progressivamente o ensino médio. Não é determinado no texto constitucional, portanto – conforme pleiteavam os movimentos vinculados ao ensino privado e confessional – a forma como essa gratuidade seria garantida ou em que instituição seria concedida.

Bonamino (2003) chama a atenção para outras conquistas do setor privado nos embates pela finalização do texto constitucional, entre eles o fato de que apenas as instituições públicas possuem a obrigatoriedade da gestão democrática, da valorização dos profissionais da área educacional e do estabelecimento de um piso nacional. Entretanto, a autora considera positiva a diferenciação estabelecida de forma inédita pela Constituição em relação às instituições privadas não lucrativas, que passam a ser classificadas como filantrópicas,

⁸⁸ Embora a autora, ao expor as reconfigurações entre Estado e sociedade na área educacional, e em decorrência, as relações público e privado, defenda as alterações em curso, entendendo-as como decorrentes do processo de reconfiguração do Estado capitalista brasileiro, as suas constatações contribuem para expor esses processos.

⁸⁹ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...]” (BRASIL, 2012)

confessionais ou comunitárias. Não sendo lucrativas, portanto, essas instituições passam a ser consideradas aptas a receber recursos públicos:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade. (BRASIL, 2012).

Desta maneira, a Constituição Federal abre espaço para o conceito de público não estatal, que nasce de uma tentativa de conciliação de interesses dos movimentos sociais presentes nos debates que resultaram na elaboração das propostas relativas à educação no texto final da Carta.

No caso das escolas comunitárias, sua postulação aos recursos públicos deriva da abertura da Constituição de 1988 para o conceito de público não-estatal. Embora as escolas comunitárias não sejam estatais porque não fazem parte do aparelho do Estado, o ensino que oferecem se destina à compensação de necessidades não atendidas na implementação da educação escolar como “dever do Estado e direito do cidadão”. Nessa perspectiva, não somente se fazem beneficiárias da doação de recursos públicos como são consideradas “públicas”, em função de sua abertura ao controle público do recurso oficial repassado e da abstenção do lucro. (BONAMINO, 2003, p. 258)

Para Bonamino, essa mudança de perspectiva garante um redesenho das relações entre Estado e as instituições não estatais que se propõem a trabalhar com a educação, garantindo novas formas de inserção social e desenvolvimento. Além do processo de descentralização no que diz respeito à responsabilização das esferas de poder que devem ofertar/gerenciar o ensino, a autora destaca a presença da sociedade agindo de forma direta nesse processo, o que para ela expressa “uma nova faceta do processo de descentralização e um novo estágio de envolvimento da sociedade civil com as políticas educacionais” (BONAMINO, 2003, p.268), garantindo que os beneficiados por tais políticas assumam uma postura menos passiva diante dessas questões, embora tal mecanismo não tenha a eficácia proclamada, especialmente diante da configuração política dos municípios.

Assim, durante o governo de FHC, foco da análise de Bonamino, são inúmeras as ações que abrem espaço para essa parceria público-privada no sentido educacional. Além do Programa Dinheiro Direto na Escola, que exige a participação da comunidade escolar no gerenciamento dos recursos, ela destaca ainda o Alfabetização Solidária, que visa à redução

do analfabetismo por meio de parcerias que incluem o setor privado (lucrativo e não lucrativo, de acordo com a sua denominação), sem que haja uma maior preocupação ou controle com a qualidade da educação ofertada.

Outra iniciativa diz respeito às Organizações Sociais e ao ensino superior federal. A proposta inicial da Reforma do Estado brasileiro era a de transformar em OSs, fundações e autarquias sob a égide do poder central, incluindo as Universidades Federais. Seriam gerenciadas pelo Terceiro Setor, o que significaria um processo contínuo de privatização dessas instituições, que se pautariam em questões outras que não aquelas definidas pela comunidade universitária. Seriam pautadas pela lógica empresarial.

Como temos mostrado no decorrer desse trabalho, o discurso educacional de Lula não traz tais elaborações de maneira clara. Enquanto a construção imagética da oposição público e privado no governo FHC passava pela exaltação do segundo, que deveria servir de modelo para a reconfiguração do primeiro, no governo Lula a elaboração dessas relações é velada, por meio de silenciamentos e deslizamentos dos sentidos do público, apoiando-se justamente no discurso legal. Esse, como vimos, já traz em seu bojo as brechas necessárias para que se faça valer o projeto do público não estatal de forma menos perceptível que a do seu antecessor.

E se de um lado o discurso político traz em si a opacidade que o constitui, do outro, temos o discurso legal pelo qual se efetivam os interesses das classes e segmentos em disputa. A sua natureza discursiva, por supostamente estabilizar os sentidos, acaba por ocultar aquilo que lhe constitui, como afirmam Pêcheux e Gadet (2004, p.24):

A língua do direito representa, assim, na língua, a maneira política de denegar a política: espaço do artifício e da dupla linguagem de classe dotada de senha e na qual para 'bom entendedor' meia palavra basta. A língua do direito é uma língua de madeira (PÊCHEUX; GADET, 2004, p.24)

Quando destacamos mais atrás a possibilidade da errância dos sentidos através do silêncio que constitui o discurso de Lula acerca do público e da mobilização social, mostramos exatamente que é nesse espaço de oposição que o silêncio modifica o sentido do não dizer para um dito por outros caminhos. Trata-se de “bons entendedores”, a quem interessa diretamente uma interpretação que os favoreça economicamente. Assim, o consenso buscado por Lula consiste em transferir responsabilidades para quem pode e quem não pode arcar com elas.

É nesse passo que SD 12, também selecionada no texto do PDE, apresenta pistas discursivas que nos levaram a essas afirmações. Vejamos:

*SD 12 O PAR é, portanto, multidimensional e sua temporalidade o protege daquilo que tem sido o maior impeditivo do **regime de colaboração**: a descontinuidade das ações. [...] só **assim** se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e **encontre apoio** para seu desenvolvimento institucional.*

Cabe esclarecer que o PAR é a sigla utilizada para Plano de Ações Articuladas, que municípios, Estados e Distrito Federal devem desenvolver a fim de alcançar a meta prevista no IDEB. À iniciativa é atribuída a característica de ser multidimensional, ou seja, de possibilitar a atuação em várias dimensões, mais especificamente: técnica, política e financeira. Com base nessa elaboração é que cada escola deve criar o seu PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola). O MEC, por meio do Fundeb (Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica) destina recursos para essas esferas, ao mesmo tempo em que controla seu uso por meio de própria elaboração do PAR.

Na SD acima destacada, percebemos que a temporalidade (que é de três anos) é destacada como um elemento protetivo do **regime de colaboração**. Inicialmente, pensa-se aqui da colaboração entre as esferas municipal, estadual e federal, especialmente nos aspectos técnico e financeiro, já que o PAR relaciona-os buscando a melhoria da qualidade educacional. Além disso, aqueles que lidam diretamente com a educação formal pública sabem que o problema da continuidade refere-se frequentemente às trocas de gestão e às divergências políticas.

A não especificação dessa colaboração é, no entanto, significativa. Embora o PAR apresente um diagnóstico e uma proposta ampla, ele tem como finalidade elencar os processos que a equipe local, responsável pelo documento, aponta como fundamentais para que a rede de ensino consiga elevar sua nota no IDEB. Saviani (2007) reconhece a positividade do processo na perspectiva político-educacional, embora aponte falhas relativas ao processo de financiamento, insuficiente se pensarmos na contrapartida financeira de Estados e municípios e se concebermos a educação não só como um processo de aquisição formal das habilidades iniciais de leitura.

Assim, ao diagnosticar a realidade e as falhas a partir das dimensões indicadas pelo MEC e elaboradas por especialistas, tem-se as linhas de ação e a indicação dos projetos que devem ser desenvolvidos buscando a superação dos problemas. O apoio técnico é feito pelo Ministério, e as escolas buscam, assim, integrar-se a esse projeto.

O sentido de colaboração aqui é, no entanto, amplo, uma vez que as unidades de ensino devem basear-se nesse Plano para definir metas e ações de seu PDE. É exatamente

nessa “ponta”, que se revela a relação público e privado em seu deslocamento. Embora a elaboração se dê por meio da equipe local, há ainda um Comitê Local do Compromisso Todos pela Educação, esse formado não apenas por membros do setor educacional, mas por diversos segmentos da sociedade civil.

Quando o PDE indica que a temporalidade do plano permite essa colaboração e “*só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e **encontre apoio** para seu desenvolvimento institucional*”, está se ressaltando a necessidade de ir além do espaço público-estatal para garantir a eficácia de suas ações e, portanto, da superação da (má) qualidade educacional.

O “*desenvolvimento institucional*” apresenta-se assim de forma diferenciada de acordo com a capacidade dos comitês em garantir a articulação e a mobilização capazes de garantir o sucesso esperado. O apoio, em relação à execução dos projetos, encontra no seio da sociedade civil essa realização da qualidade do ensino público.

Com isso, negligencia-se o aspecto mais importante na construção do ensino de qualidade: as pessoas nele envolvidas diretamente, os educadores. Embora o PDE aponte este como o terceiro pilar de sua sustentação, e enfatize a necessidade do estabelecimento de um piso para o magistério, há uma desvalorização contínua que não interfere institucionalmente nesse processo de metas a serem alcançadas. Como destaca Saviani (2007, p. 1250):

No que se refere às condições de trabalho, a questão principal, que o PDE não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que se pudessem fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades. Com isso, os professores poderiam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; das reuniões de colegiado; do atendimento às demandas da comunidade e, principalmente, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem.

Sendo assim, a **colaboração** e o **apoio** significam, de modo objetivo, a transferência de responsabilidades aos espaços fora da escola, o que seria positivo se não implicasse a desvalorização do papel do profissional da educação. Soma-se a isso a construção de uma ideia já bastante difundida no contexto atual, acerca do voluntariado, o que, diante da realidade de desemprego e desigualdade existentes na realidade brasileira e, de forma ainda mais incisiva, na maioria dos municípios espalhados pelo Brasil, torna-se um subterfúgio que implica somente um comprometimento moral.

Esse comprometimento passa longe da realidade da população que necessita da escola pública e da maioria das comunidades que vivem em seu entorno que, se quiserem desenvolver uma atividade construtiva no espaço escolar, e aliá-la à sua sobrevivência, devem procurar formas de garantir a exiguidade do projeto, ficando reféns de interesses de terceiros, vinculados frequentemente ao setor privado⁹⁰.

A continuidade das ações encontra-se, assim, vinculada ao comprometimento estabelecido na sociedade civil. Decerto, a noção de educação em sua forma ampla relaciona-se às relações estabelecidas nos espaços de sociabilidade humana, mas, em uma forma de organização social inserida no modo de produção capitalista, é imperioso que a educação formal seja consolidada a partir de parâmetros de reconhecimento profissional, estendendo o espaço escolar como espaço comunitário sem que isso desvirtue a necessidade de fortalecimento desse espaço em sua base de existência.

A importância dada nessa sequência à colaboração e à iniciativa social, quando se afirma que “*só assim se torna possível estabelecer metas de qualidade de longo prazo para que cada escola ou rede de ensino tome a si como parâmetro e **encontre apoio** para seu desenvolvimento institucional*” revela a existência de um único caminho, o definido pelo MEC. A individualização a partir de um plano geral e a tentativa de reunir a comunidade escolar no processo de elaboração de metas deve ser considerado de forma positiva, mas condicionar sua realização à iniciativa das instituições pode representar uma culpabilização por um possível insucesso, quando há inúmeros fatores sociais que contribuem para isso.

Nesse sentido, apreende-se que, ao “*tomar a si como parâmetro*” a escola deve buscar uma melhoria a seu alcance, o que pode significar uma não padronização das unidades de ensino. A depender da condução, isso pode ser positivo ou negativo. Não há aqui um olhar mais amplo sobre essa possível negatividade, uma priorização coletiva (por parte não só do Ministério da Educação). Silenciam-se assim as diferenças existentes em cada escola objetivando que as “boas” fiquem ainda melhores e as ruins fiquem “menos ruins”, de acordo com um parâmetro avaliativo pré-definido. Quais delas terão mais facilidade de “**encontrar apoio**”?

O que é latente nesse discurso é a vinculação da responsabilização institucional à questão do financiamento, que aparece como garantido pelo MEC, mas que pode ser ampliado

⁹⁰ Pensemos aqui, por exemplo, na necessidade de as redes de ensino possuírem professores de artes, a fim de desenvolver potencialidades em seus alunos, de uma forma integrada e sistemática, tal como pretende o plano. No entanto, devido a uma carga horária pequena, o professor limita-se a aulas pontuais e não encontra possibilidades de desenvolver um trabalho contínuo, quando teria a formação adequada para isso.

de acordo com a capacidade de cada unidade de ensino ou mesmo dos municípios ou Estados. Essa percepção faz coro a outro aspecto bastante relevante no processo de deslizamento de sentidos de público no discurso educacional do governo Lula: o apelo às individualidades como forma de consolidar uma possível “igualdade formal” e silenciando a desigualdade social que constitui essas relações.

4.2 A lógica pública como espaço para a emergência das individualidades: consolidação da “sociedade das oportunidades”

Como dito anteriormente, entendemos o discurso como uma instância mediadora entre a objetividade e a subjetividade. Dessa maneira, podemos desvelá-lo nas fronteiras entre o individual e o social, entre o singular e o coletivo. Por isso mesmo, não poderemos incorrer no erro de tratá-lo como processo desencadeado pelo indivíduo, como interpretação da realidade posta a partir de um ponto de vista ou como mera reprodução de uma generalidade já apontada no real.

Sendo assim, cabe esmiuçarmos o que compreendemos como mediação entre a objetividade e a subjetividade. É sabido que a AD, conforme suas premissas teóricas, tem como um de seus pilares o materialismo histórico. Este pilar não é “apenas” uma das áreas de conhecimento que são mobilizadas para dar suporte à teoria do discurso, mas uma inscrição política e científica. É preciso, por isso, a clareza do processo teórico-metodológico que guia a prática da pesquisa nessa perspectiva. Isso quer dizer que, mais do que uma teoria que tem algo a contribuir com os estudos discursivos, o materialismo histórico se coloca como percepção ontológica do ser social e como método que guia a análise.

Tonet (2005), ao tratar dos fundamentos metodológicos que guiam os estudos de sua tese de doutorado⁹¹, nos coloca que, em geral, a prática científica assume duas posições: ou toma a objetividade como central, ou opta pela subjetividade. Para esse autor, o pensamento de Marx supera essas duas perspectivas e nos coloca a perspectiva da totalidade para que possamos pensar o real como um todo articulado, ou seja, em sua relação sujeito-objeto. Desta maneira, o fazer científico é compreendido não apenas como uma interpretação do sujeito pesquisador (relação gnosiológica) ou como uma descrição de um real que é exterior ao

⁹¹ Utilizamos como referência o livro Educação, cidadania e emancipação humana, resultante da sua tese de doutoramento em educação pela Universidade Estadual Paulista.

cientista (a objetividade entendida como ordem estruturante sobre a qual o homem não poderia intervir).

O discurso se inscreve na realidade, mas também se projeta nela. Assim sendo, ao ser enunciado por um sujeito/indivíduo, ele se coloca no real como produto de uma subjetividade. Pode se anunciar como algo inteiramente novo, o que contradiz as ideias que circulam na sociedade, mas sempre respondem a algo já posto. O que nos leva a afirmar que o discurso nunca se sustenta em si mesmo, carregando em sua estrutura uma rede de relações que dizem respeito ao sujeito e ao mundo. Daí o perigo de se seguirem dois caminhos que julgamos insuficientes: o aprisionamento às estruturas político-sociais e a possibilidade de individuação pelo viés do que chamamos “liberdade psicologizante”.

Se seguirmos o primeiro caminho, pensaremos a formação da subjetividade como um processo de adequação ao já posto. Essa inserção nos modelos existentes de agir no mundo garantir-nos-ia o *status* de indivíduo social porque necessitamos nos inserir nas relações já existentes, uma vez que, no atual estágio de produtividade humana, seria quase que impossível criar um modelo de sociedade alternativa e ignorar objetivamente essas relações. Nessa perspectiva, cada um dos seres humanos é compreendido como membro de uma coletividade já forjada e sobre a qual o seu poder de intervenção é restrito.

No entanto, essa adequação não necessariamente representa uma reprodução do mesmo, mas um não controle em relação ao devir: o sujeito aqui faz história na medida em que, dentro do modelo de organização social em que se insere, rompe as fronteiras do que seria logicamente esperado (embora nem sempre explicitamente discursivizado).

Pensemos aqui nos exemplos postos cotidianamente nos telejornais, os quais apresentam pessoas que, supostamente fadadas à miséria ou à doença, se impõem à objetividade através da sua força de vontade. Elas se individualizam *construindo a sua história*. É justamente a ideia de que a subjetivação é um processo único e individual e que sua projeção no real garante a singularidade do sujeito e sua inscrição na história que sustentam as estruturas do mesmo real sobre o qual age. A ideia de que para o sujeito ser livre precisa se apoiar na liberdade de outro sujeito - ou, dizendo de outro modo, “a liberdade de um termina onde a do outro começa” – pressupõe uma anterioridade dessas relações à vontade do indivíduo.

Essa tentativa de sustentar uma possível “saída” para que as pessoas se afirmem socialmente como agentes construtivos, ou que, em meio ao processo de generalização dos indivíduos, possam afirmar sua singularidade, ainda que esta singularidade represente uma inscrição em um modo de ser já definido, está presente no discurso educacional de Lula, e se

ampara em pré-construídos no discurso educacional, que aparece como estabilizado. Para elucidar a questão de forma mais significativa, consideremos as seguintes sequências discursivas⁹²:

*SD13 O significado que eu tiro disso é que **não existe ninguém mais burro, ou ninguém mais inteligente**, que não existe ninguém mais sabido ou ninguém mais burro. O que existe é se todos tiveram a mesma oportunidade, se todos comeram quando tinham idade e precisavam comer. E que o Estado está cumprindo com o papel que deveria cumprir, de garantir a todos.*

*SD14 [...] e aí eu aprendi uma lição: a lição de que, **muito antes de pedir simplesmente os votos, você precisa convencer as pessoas a acreditarem nelas, a se acharem capazes.***

*SD 15 E eu, eu tive a grata oportunidade de, no mês passado, em Brasília, receber os **primeiros 414 jovens que se formaram em Medicina pelo ProUni, as pessoas pobres das escolas públicas que jamais poderiam pagar R\$ 4 [mil] ou R\$ 5 mil num curso de Medicina.***

*SD 16 O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também **a partir dos necessários enlances da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde permitam suas aptidões e vontade.***

Já na primeira leitura, é possível perceber nessas SDs que há um duplo movimento: o de destacar o papel do Estado na oferta das condições necessárias para que as oportunidades estejam colocadas a todos e o de atribuir à força de vontade do indivíduo o poder de mudar a (sua) realidade. No primeiro ponto, dialoga-se com a FD do Estado de Bem Estar social, cujo papel seria o de minimizar as desigualdades. Há, também, a presença da FD do Estado liberal, cujo atravessamento é garantido nessa ênfase no indivíduo, embora se saiba que nenhuma FD funcionando na perspectiva da FI do capital exclui o indivíduo de seus processos discursivos, uma vez que é nesse processo de individuação que se garante o seu funcionamento ideológico.

A seleção das sequências 13, 14 e 15, por se tratarem de um pronunciamento oral, trazem deslizes da ordem do imediatismo, sem um controle externo. Nesse sentido, tomemos a seguinte passagem: “**não existe ninguém mais burro, ou ninguém mais inteligente, que**

⁹² As SDs 13, 14 e 15 foram retiradas do pronunciamento realizado, na inauguração do novo *campus* da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em Sorocaba-SP, em agosto de 2010. SD 16 foi selecionada no livro “PDE: razões, princípios e programas”. Como todas as demais sequências aqui apresentadas, elas são significativas tanto pelo que delas irrompe, como por serem representativas de pistas percebidas em outros dizeres, em outros locais.

não existe ninguém mais sabido ou ninguém mais burro”. A ênfase na questão é tamanha que há uma paráfrase que sucede a primeira afirmação, na qual a oposição **inteligente x burro** é alternada com a oposição **sabido x burro**. Sabe-se que a tentativa de dialogar com os diversos níveis da população é uma característica do falar de Lula, de modo que essa ênfase pode representar, simplesmente, uma identificação com o vocábulo, de uso amplo no Nordeste.

No entanto, como não há sinonímia perfeita, é possível diferenciar *inteligente* e *sabido* a partir das características individuais e sociais de cada adjetivo: *inteligente* é frequentemente atribuído àquele que apresenta facilidade biológica para o aprendizado, que demonstra aptidão na absorção e interpretação dos conhecimentos fornecidos social e formalmente, enquanto que *sabido* é constantemente associado àquele sujeito, quase exclusivamente a uma criança – daí o deslocamento – que mostra sagacidade e esperteza nos aspectos vivenciais.

Desta feita, o “burro” permanece como sendo a negação desses dois aspectos: a aptidão em responder de maneira elevada ou satisfatória aos estímulos sociais amplos ou restritos. O menino sabido pode vir a se tornar inteligente, o inteligente sempre o será. Ao afirmar que as oposições intelectuais biológicas não existem, negam-se as diferenças sociais e individuais desses sujeitos que, sendo existentes, implicam a necessidade de tratamento diferenciado no processo educacional.

Sendo assim, a diferença da ordem do privado (do indivíduo) em relação à sua capacidade de aprendizagem é contestada para colocá-la na ordem do público. Tem-se aqui o atravessamento do discurso pedagógico que enfatiza a necessidade de não subjugar os sujeitos em processo de aprendizado e atribui à educação a tarefa de desenvolver essas possibilidades.

Após a uniformização dos sujeitos em relação à sua capacidade intelectual, o espaço público (social) é colocado como condição para o desenvolvimento desse aspecto no indivíduo: *“O que existe é se todos tiveram a mesma oportunidade, se todos comeram quando tinham idade e precisavam comer”*. Negada a existência de uma diferença intelectual *a priori*, ressalta-se a existência da possibilidade de um desenvolvimento relacionado à oportunidade. Essa oportunidade, porém, não é elucidada no dizer (oportunidade de quê?), mas, na sequência, a questão alimentar aparece como ponto fundamental na superação de uma suposta gradação existente entre as crianças.

Implicitamente, apesar de tratar-se de orações distintas, tem-se o efeito de sentido imediato a partir dessa associação entre oportunidade e alimento. Como é de conhecimento geral, o Programa Fome Zero foi o carro-chefe do governo Lula. Somente esse fato já ensinaria a inserção desse ponto no seu dizer, mas não é suficiente para garantir coerência à sequência. Na verdade, Lula apoia-se na memória discursiva do discurso científico

nutricional, o qual alerta que a capacidade de aprendizado relaciona-se com a alimentação. Uma criança mal nutrida está parcialmente incapacitada de aprender. O Programa Fome Zero, o Bolsa Escola e outros programas sociais/compensatórios visam à mudança dessa lógica: estando a criança bem alimentada, ela se encontra nas condições “ideais” de desenvolver seu potencial intelectual.

Trata-se da satisfação das necessidades básicas, pelo Estado, a fim de garantir as condições (mínimas) para o desenvolvimento orgânico do indivíduo. De acordo com Netto (1996), a estratégia de criação de programas de transferência de renda para os pauperizados inclui-se no projeto neoliberal, sendo considerada naquela perspectiva a parcela de contribuição do Estado na garantia das condições de vida da população. O Estado não seria provedor, mas garantidor das condições mínimas para a sobrevivência dos indivíduos sob sua tutela.

Chama-nos a atenção ainda que a condição (*se*) refere-se à oportunidade e à alimentação, mas ambas são restritas à idade (*quando tinham idade*) e à necessidade (*quando precisaram comer*). Afinal, qual seria a idade em que o sujeito não precisa mais comer? Os jovens e adultos, excluídos outrora do processo educacional, e não alimentados no “momento correto” estariam, portanto, excluídos desse entendimento, podendo ser classificados como “burros ou inteligentes”?

O foco na educação básica aparece assim de forma implícita, embora o governo Lula afirme possuir uma visão sistêmica e superar as oposições entre as fases educacionais. Além disso, o papel do Estado, nessa garantia da formação do indivíduo, estaria na oferta da alimentação, o que supostamente tornaria a criança carente, mas alimentada, em igualdade de condições intelectuais àquela bem nutrida. As escolas públicas e particulares estariam, por esse silenciamento, niveladas e o Estado, desresponsabilizado do processo de aprendizado, uma vez que fez a sua parte ao garantir as condições de inserção dessas crianças.

Percebe-se assim que a indeterminação dos sujeitos que não deveriam ser diferenciados pela oposição inteligente/sabido x burro (*não existe ninguém mais burro, ou ninguém mais inteligente, que não existe ninguém mais sabido ou ninguém mais burro.*) refere-se à faixa etária infantil. Ou seja, nesse entendimento, os sujeitos-crianças precisam das condições mais imediatas, silenciando-se as desigualdades e diferenças na educação e nas condições amplas para o desenvolvimento dessa intelectualidade: acesso a bibliotecas, material didático, condições de higiene e saúde proporcionadas por saneamento básico e espaços de aprendizagem extraclasse, além da formação educacional no seio familiar. Além disso, pressupõe-se que a formação educacional, seja em que nível for, já seria a garantia de

condições para a sobrevivência do sujeito. É justamente nesse ponto que há o funcionamento do discurso da individualidade.

Outro aspecto relevante desse dizer é a alternância da condição para a afirmação (*O que existe é se todos tiveram a mesma oportunidade, se todos comeram quando tinham idade e precisavam comer. E que o Estado está cumprindo com o papel que deveria cumprir, de garantir a todos*). Há um deslize, talvez da ordem do inconsciente⁹³, de que há a possibilidade de nem todos comerem na idade certa (se... se...). No entanto, há em seguida uma correção (e que), que funciona discursivamente como *mas que*.

Com isso, propicia-se um efeito de sentido de que o Estado está cumprindo seu papel e que, se não comem, é porque não querem, porque não buscam o apoio, porque não desejam o estudo e não querem subir na vida. Em relação a esse problema (de ordem individual, privada), o Estado não pode dar conta.

A sequência seguinte, retirada do mesmo pronunciamento, traz uma reflexão pessoal que, embora não se dialogue explicitamente com a questão da educação formal, também é reveladora. Em *SD 14*, o ex-presidente Lula afirma que aprendeu “*uma lição: a lição de que, muito antes de pedir simplesmente os votos, você precisa convencer as pessoas a acreditarem nelas, a se acharem capazes*”.

A natureza política desse dizer é explícita pela presença de um elemento típico do discurso político-eleitoral, a expressão “pedir votos”. No entanto, a atitude aparece minimizada por uma “tarefa” que a antecede: o convencimento da capacidade individual dos eleitores, que aparecem por meio do eufemismo “pessoas” (já que só se pede o voto àqueles que votam, ou seja, os eleitores). Dessa forma, amplia-se o auditório a quem o dizer se dirige, pois a preocupação do convencimento é com “as pessoas”, não com as “pessoas que votam”.

A temporalidade com que se trabalha, o papel social do político no convencimento (*convencer as pessoas*) estabelece um diálogo com o sujeito enunciador identificado com a lição que enuncia: as derrotas eleitorais de Lula como candidato à presidência (1989, 1994, 2000) aparecem dando sentido à lição que aprendeu (e por isso, venceu), pois antes de qualquer campanha, é preciso fazer com que as pessoas se sintam importantes – como acreditar nas promessas de um candidato se não se acredita em si mesmo, ou se esse candidato não valoriza a capacidade dos indivíduos?

⁹³ Queremos dizer com isso que a dúvida possibilitada explicitamente pelo uso do condicional “se” jamais seria usada de forma consciente, ao mesmo tempo em que não poderia ser apresentada como realidade concreta. Sendo assim, o deslize representa esse ato falho na fala do ex-presidente.

A valorização do indivíduo refletiria assim como um espelho de Lula: a sua história como exemplo para os indivíduos-eleitores, desiludidos com falsas promessas. O discurso da autoajuda, tão presente na contemporaneidade, contribui para a fixação dessa ideia, o que pode resultar em um voto consciente, a partir de uma mudança de postura do sujeito com a questão político-eleitoral, pensada como possibilidade de realização a partir de oportunidades. Essas, que são colocadas em SD 14 como um princípio implícito (*você precisa convencer as pessoas a acreditarem nelas, a se acharem capazes*), funcionam discursivamente como um pressuposto, uma ideia que antecede e possibilita tal leitura.

Desta forma, sentir-se capaz, acreditar em si passa a ser o princípio para a garantia do sucesso (eleitoral, por parte do enunciante; pessoal, por parte do auditório). A ideia é colocada acima da realização material, o que faz com que essa sequência possa ser classificada como idealista, elaboração que dá suporte à FI do capital.

Essa leitura mostra-se autorizada pelo por um deslizamento no que concerne à posição de Lula em relação à sua tarefa como político. Trata-se da utilização de “**convencer**”, verbo cujo funcionamento atribui ao discurso um poder de modificação que estaria até dissociado da realidade material. O poder da palavra se sobrepõe às condições de sua efetivação, mas, como afirmamos mais acima, aparece como pressuposto para a realização, a partir de um efeito de sentido provocado pelo silenciamento: quem acredita em si, pode alcançar seu sonho, pois há oportunidades para todos.

Não seria demais ainda alertar para a condição em que é colocado o voto, que aparece como finalidade primeira de qualquer ação política, inclusive a ação discursiva: se “ *muito antes de pedir simplesmente os votos, você precisa convencer as pessoas a acreditarem nelas, a se acharem capazes*”, não há uma negação da importância do pedido de votos. O que se faz é destacar a ação (de pedir votos) como fundamental, mas que não deve ser antecipada à tarefa de convencer as pessoas de *acreditarem nelas*. Mais do que acreditar no político, é preciso acreditar, antes, no seu discurso, que eleva a autoestima e lhe possibilita a força primeira para a superação das dificuldades, como se elas surgissem do indivíduo.

Podemos aqui verificar a incidência de duas ações por parte do político em relação ao seu eleitorado, uma, que é inerente ao processo, é o pedido de votos, minimizada por meio de *simplesmente*; a segunda é o ato de convencimento acerca de uma posição defendida pelo candidato (ou postulante a uma candidatura). Tais ações não são contraditórias, mas complementares como atitudes políticas. A oposição pode ser percebida nos implícitos: se há a necessidade de convencer alguém da sua capacidade, é porque não se fazia isso, antes.

Com isso, abre-se espaço para os efeitos de sentido construídos no silêncio, na ausência de explicações acerca desse processo e que são autorizados pelo retorno à memória discursiva. Podemos apontar como um desses sentidos a leitura de que votar não é um favor que se faz a alguém, mas uma identificação com uma possibilidade de realização individual. As consequências advêm das possibilidades abertas nesse espaço público, onde afloram as individualidades.

É interessante lembrar ainda que as condições imediatas do pronunciamento são esclarecedoras nesse sentido. Como ele foi feito na inauguração de um novo campus universitário, está se falando de um espaço que reflete uma realidade ainda distante da maioria da população, o ensino superior, especialmente o ensino superior público. Como se sabe, os processos seletivos foram criados com a expansão educacional criando um funil que limita o ingresso de jovens nas IES. (FLORÊNCIO, 2007).

Assim, dialogando com a análise anterior (*SD13 – [...] que não existe ninguém mais sabido ou ninguém mais burro. O que existe é se todos tiveram a mesma oportunidade, se todos comeram quando tinham idade e precisavam comer. E que o Estado está cumprindo com o papel que deveria cumprir, de garantir a todos.*), percebemos uma apresentação de uma ideia segundo a qual as crianças que tiveram acesso à alimentação, estudaram e se acharam capazes podem, hoje, chegar a esse patamar. A questão da qualidade, colocada como meta para a educação básica, é silenciada, e o merecimento aparece implícito na seleção para o ensino superior.

Portanto, tem-se que no espaço público da sociedade civil garantem-se as possibilidades de individuação, estando o privado restrito a esse processo. Com isso, reconfigura-se essa oposição que, ao mesmo tempo, serve como justificativa para o insucesso e as desigualdades.

A identificação de Lula com o discurso no qual a SD 14 se inscreve, e que diz respeito à interpelação dos indivíduos-eleitores em relação ao seu processo de individuação é, assim, contraditoriamente um chamamento desses mesmos indivíduos a se identificarem com essa ideologia⁹⁴. Para isso, há, no intradiscorso, pontos que remetem a uma desidentificação, quando Lula minimiza a questão do pedir voto, mas o faz subjugado pela ação de *convencimento*. Não há, portanto, contraidentificação do sujeito-indivíduo em relação à ideologia mais elaborada.

⁹⁴ Na perspectiva de interpelação ideológica apresentada por Pêcheux (1988), trata-se da identificação com um Sujeito Universal, ou seja, com uma ideologia. Como não elegemos essa categoria como fundamental para a compreensão do processo discursivo que buscamos desvelar, não a abordaremos mais profundamente.

Ao mesmo tempo, ao trazer esse discurso, o enunciante (Lula) se singulariza no dizer, sendo porta-voz e exemplo individual do processo que preconiza. Além disso, a sua história pessoal permite também um retorno a um período histórico recente: antes de as eleições serem novamente garantidas no estado brasileiro, ele (Lula) ocupava os espaços públicos na busca de sua consolidação desses espaços como concebidos na Formação Discursiva do Estado Democrático de Direito. Neles, o indivíduo teria liberdade de expressão. Pode-se haver, assim, uma

identificação plena entre “os saberes que identificam o sujeito-universal e o indivíduo que se reconhece como sujeito no interior de uma FD, de tal modo que o sujeito, ao ser interpelado, ao reconhecer-se, pela forma-sujeito, identifica-se plenamente com a eficácia dos saberes circunscritos pela forma-sujeito, assumindo o papel do sujeito-enunciador ‘senhor soberano’ das razões que o apresentam como ‘sujeito’, e as quais ele representa, nesse processo de captura exitosa. (ZANDWAIS, 2005, p. 146)

Esse reconhecimento que ocorre no processo discursivo, por sua natureza dialógica, permite não só a identificação/individuação daquele que dá suporte ao discurso, mas também dos sujeitos com quem o dizer relaciona-se e aqueles a quem se dirige diretamente. Ao enunciar algo, o sujeito imprime as marcas de sua subjetividade, mas esse processo não acontece unicamente pela identificação com uma ideologia, perceptível pelas marcas discursivas que possibilitam paráfrases. Como explica Zandwais (2005), as modalidades de “captura” do sujeito na sua construção identitária é separada apenas metodologicamente, uma vez que o funcionamento ideológico não ocorre de forma transparente, o que permite retornos e deslocamentos.

Assim, a identificação plena pode ocorrer na relação entre o sujeito-universal e o indivíduo, mas isso não pode ser constatado *a priori*, pois o sujeito-enunciador pode sofrer alterações conscientes ou inconscientes por meio da forma com que os discursos o atravessam, o que provoca uma desidentificação ou mesmo uma contraidentificação deste com as elaborações ideológicas.

Zandwais (2005) chama a atenção também para esses processos de captura do sujeito no discurso político mostrando que a complexidade dessa questão se manifesta nos rearranjos estabelecidos no interior das próprias FDs em que se insere. E se consideramos esses espaços discursivos como não fechados, não há uma permanência de um saber que sobreponha a elaboração ideal de um discurso à objetividade a que responde. É nesse sentido que percebemos a identificação do discurso de Lula com o processo político-eleitoral como finalidade de sua prática política quando afirma que “ ***muito antes de pedir simplesmente os votos, você precisa convencer as pessoas a acreditarem nelas, a se acharem capazes***”.

Ao mesmo tempo, ele desidentifica-se com esse processo, ao colocar a prática discursiva social (atravessada pelos discursos de autoajuda) como antecedente da prática política eleitoral. A singularização do indivíduo (e, portanto, a sua realização no âmbito privado), só é realizada no espaço público da sociedade civil, com o apoio/orientação de um sujeito que compreende essa relação. E é justamente por estar inscrita em uma perspectiva idealista que é preciso mostrar que tal inscrição diz respeito a uma concretude histórica na qual se insere. Vejamos:

Se observarmos as ações incitadas pelo então presidente como necessárias para que as pessoas recebam o seu pedido de voto, percebemos que se tratam de verbos cujo sentido é abstrato, ou seja, descolado de uma realidade material: as pessoas precisam **acreditar**, **achar**, como se a consequência dessa identificação, por si só, garantisse a realização pessoal (o complemento é silenciado, sugerindo aos interlocutores possibilidades individuais – capazes de quê? De que EU sou capaz?).

Reconhecendo-se como capaz de exercer algo, de realizar a possibilidade real de inserção no espaço público, na sociedade civil, o sujeito é chamado por esse discurso. Desacreditado pelas suas condições materiais de vida, pode, enfim, votar, não naquele que afirma, promete a melhoria objetiva, mas no que enfatiza a necessidade de garantia de condições para que cada um desenvolva seu potencial.

Magalhães (2005, p. 21-22), ao ressaltar a prática discursiva como uma segunda natureza resultante da complexificação social, destaca que “a transformação do curso dos acontecimentos, que possui uma lógica independente das consciências individuais, ocorre, contrariamente, através dos sujeitos que escolhem entre alternativas”. Como as alternativas são limitadas pela objetividade – tão mais livre é o homem quanto mais alternativas tiver à sua disposição e tiver capacidade de identificá-las – a prática discursiva vinculada à FI capitalista se ancora no silenciamento dessa realidade: a de que a realização dessa liberdade não depende, unicamente, da força de vontade do indivíduo.

Portanto, não se trata de “mentir” sobre a natureza das desigualdades sociais, mas constituir seu sentido pelo silenciamento acerca de sua inevitabilidade. Por isso, “a individualidade e a igualdade de oportunidade marcam a ideologia da sociedade moderna e as desigualdades são encaradas como intrínsecas às individualidades diferentes, ou como desvios a serem combatidos” (MAGALHÃES, 2005, p.25).

Nesse sentido, mostra-se significativa a passagem abaixo relacionada, retirada do mesmo pronunciamento de Lula do qual selecionamos as duas sequências anteriormente analisadas nessa subseção.

SD 15 E eu, eu tive a grata oportunidade de, no mês passado, em Brasília, receber os primeiros 414 jovens que se formaram em Medicina pelo ProUni, as pessoas pobres das escolas públicas que jamais poderiam pagar R\$ 4 [mil] ou R\$ 5 mil num curso de Medicina.

Nessa sequência, percebemos que Lula toma as desigualdades como um desvio social que precisa ser combatido, o que mostra que as duas perspectivas de superação daquelas, segundo o discurso capitalista, conforme o entendimento de Magalhães (2005), estão presentes em seu discurso. Para combater a realidade desigual que impede que *jovens pobres das escolas públicas* cursem medicina, o governo criou o ProUni.

Vê-se que a impossibilidade de formação em um curso superior – mas não qualquer curso superior, e sim no curso de Medicina, selecionado entre tantos outros certamente pelo seu *status* social – está relacionado à possibilidade de pagamento (*jamais poderiam pagar R\$ 4 [mil] ou R\$ 5 mil num curso de Medicina*). Ou seja, a possibilidade de pagamento está restrita a esse curso em especial, uma vez que a formação superior, de acordo com a diversificação de cursos e instituições hoje existentes, permite uma variedade de opções e valores os quais, por meio do discurso da empregabilidade, chamam o trabalhador a assumir sua necessidade, mesmo sacrificando-se financeiramente.

Percebemos, portanto, que tanto a escolha do curso representado discursivamente quanto a restrição em relação ao pagamento da mensalidade como limitadores são pontos que possibilitam verificar os deslocamentos de público presentes no discurso de Lula.

O dizer traz implicitamente a questão privada ao falar de valores de mensalidades – como é determinado pela CF/88, não é permitida a cobrança de mensalidades nas instituições públicas. Logo, depreende-se que os estudantes pobres de escola pública não poderiam ingressar nas instituições de ensino superior públicas, apenas nas particulares, especialmente quando se trata do curso de medicina.

A razão dessa impossibilidade é silenciada, mas sabemos que, em virtude de seu elitismo, seja pela condição histórica, seja pelo fato de ser uma das poucas formações em que o emprego é certo, o curso de medicina é um dos mais disputados do Brasil e, embora haja quem possa pagar por ele, a oferta é menor que a demanda⁹⁵ sendo descartado por aqueles que não se sentem aptos a cursá-lo.

⁹⁵ Nos últimos anos, o MEC tem buscado ampliar essas vagas, através da autorização para a abertura de novos cursos. Segundo o Conselho Federal de Medicina (CFM), de 2000 a 2012 houve um aumento de 85% no número de instituições que os oferecem. Em junho de 2012, o MEC lançou um plano para ampliar as vagas desse curso no País, num total de 2.415 novas vagas, sendo 800 delas em escolas privadas. Para o CFM, a maioria delas não

Assim, silencia-se a necessidade de melhoria da escola pública para o ingresso dos estudantes nas IES públicas (especialmente o curso de medicina) como solução concreta para esse problema, assim como não se cogita, nessa SD, a ampliação das vagas nas universidades públicas. Além disso, o impedimento é vinculado somente ao valor da mensalidade, quando na verdade há outros impeditivos, como o fato de o curso exigir uma dedicação maior que outros⁹⁶.

A exemplificação de Lula apoia-se em um dado de realidade: o número de jovens formandos de medicina por um Programa do governo, cujo número é enunciado (*os primeiros 414 jovens*). Com isso, ilustra-se uma “mudança” na esfera pública da sociedade, em que, de acordo com o discurso governamental, há espaço para a conquista pessoal. Público e privado aparecem dessa maneira subjugados pela individualidade dos sujeitos que podem cursar medicina, pois o governo garantiu a superação do principal impedimento: o valor da mensalidade.

Considere-se ainda que, após destacar esse segmento, há uma generalização (*os primeiros 414 jovens que se formaram em Medicina pelo ProUni, as pessoas pobres das escolas públicas*). As pessoas pobres da escola pública pode referir-se assim tanto ao grupo de formandos em medicina quanto aos estudantes do ProUni, de quaisquer outros cursos cuja importância e valorização social estão abaixo do que foi relacionado explicitamente.

Interessante destacar que, assim como outros programas, como as Parcerias público-privadas, já citadas no segundo capítulo dessa tese, o ProUni apoia-se concretamente na ideia do público como espaço da realização dos anseios sociais (especialmente os individuais/privados).

Coadunando com esse entendimento, trazemos mais uma sequência discursiva, desta vez retirada novamente do texto do PDE. Nela, há um chamamento explícito ao discurso legal, integrado ao discurso educacional.

SD 16 O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil. Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade. Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e

tem condições de ofertar uma boa formação e veem na escassez de médicos detectada em algumas regiões mais uma questão social do que ausência de profissionais na área.

⁹⁶Considere-se aqui o tempo de formação maior que os demais cursos, o valor dos livros e equipamentos, além de ser um curso integral, o que impede a maioria dos ingressos de trabalhar e estudar.

social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde permitam suas aptidões e vontade.

Mais uma vez, enfatiza-se a concepção de educação que norteia o PDE, a qual, como já dissemos anteriormente, apoia-se nas elaborações mais progressistas da teoria educacional, ressignificando-as. Ao destacar essa concepção como “*alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil*” confere-se uma característica que diferenciaria o PDE das demais propostas de educação, uma vez que uma afirmação provoca a identificação e, conseqüentemente, a negação de que essa seria uma propriedade presente em outros projetos educacionais. Essa característica, a concepção sistêmica de educação, conforme já destacado, possibilita as ações que singularizam o plano e estaria, de acordo com o dizer, alinhada aos objetivos da CF/88, razão pela qual trazemos aqui o artigo 3º da Carta Magna:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
 I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
 II - garantir o desenvolvimento nacional;
 III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
 IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2011)

Não nos propomos a analisar o texto constitucional, mas a perceber como ele é trazido na tentativa de constituir o(s) sentido(s) de público no discurso educacional do governo Lula. Assim, não nos cabe mostrar a concepção de liberdade presente no texto constitucional e como ela se efetiva, por exemplo, mas como esses objetivos estão significados no discurso político-educacional que aqui analisamos.

Por si só, a referência à Constituição da República Federativa do Brasil busca estabilizar a proposta governamental, colocando-a para além dos interesses pessoais ou imediatos do grupo que estava no comando do governo federal. Assim, a (aparente) estabilização do discurso jurídico serve como ponto de apoio ao PDE, a fim de garantir-lhe a característica democrática, visando ao bem do País, pois que se alinha à sua Lei Maior. Nesse sentido, cabe trazer Pêcheux para pensar sobre esse atravessamento e tentativa de estabilização do discurso:

A ideia de que os espaços estabilizados seriam impostos do exterior, como coerções, a este sujeito pragmático, apenas pelo poder dos cientistas, dos especialistas e responsáveis administrativos, se mostra insustentável desde que se a considere um pouco mais seriamente. (PÊCHEUX, 2006, p. 33)

É porque o discurso jurídico é constituído como neutro que se coloca acima das diferenças, as quais garantem a necessidade de sua existência. Prova disso é que as

interpretações transcendem o nível do intradiscorso (do texto legal) e permitem a apreensão de sentidos vinculados a Formações Discursivas diversas⁹⁷ por aqueles que estão autorizados socialmente a interpretá-las.

Quando Pêcheux destaca a importância de considerar mais seriamente essa suposta estabilização está retomando a discussão acerca da impossibilidade de transparência do discurso, mas também mostrando que os deslocamentos possibilitam a transcendência dos espaços discursivos fechados para construir sentidos a partir de outros lugares. Assim, palavras-chaves do texto constitucional, mais especificamente dos objetivos da CF/88, são trazidas implicitamente a fim não de direcionar as ações propostas pelo PDE, mas justificá-las.

Podemos com base nessa relação, estabelecida dentro do próprio texto do PDE, tomar como eixos significativos para SD 16: Liberdade, solidariedade, justiça, desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização, redução das desigualdades sociais e regionais e promoção do bem de todos (a não discriminação estaria contemplada nesse ponto).

Em nível do intradiscorso, temos destacada a questão da multiplicidade, em contraposição à uniformidade, como pressupostos para o atendimento dos objetivos constitucionais ([...] *Esse alinhamento exige a construção da unidade dos sistemas educacionais como sistema nacional – o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade [...]*). Os objetivos referidos, destacados mais acima, são colocados genericamente, uma vez que a Constituição é a compilação de discussões buscando fornecer uma síntese às posições apresentadas pelos múltiplos grupos políticos que participaram do seu processo elaborativo. O fato de ser chamada de Constituição Cidadã, devido a sua construção, a qual contou com a pressão de grupos sociais organizados, faz com que sua menção signifique para além de uma mera referência, evocando o sentimento democrático calcado nessa perspectiva.

Assim, a garantia da multiplicidade diz respeito aos espaços que constituem a sociedade livre, conforme determina o texto constitucional. Esses espaços podem ser preenchidos discursivamente pelo público e o espaço privado. Garante-se uma leitura também da construção da autonomia do indivíduo a partir de diferentes lugares sociais e das diferenças que singularizam as regiões, as cidades e os sujeitos.

Outra possível leitura refere-se às singularidades dos indivíduos, suas perspectivas, habilidades, interesses. Essas percepções nos são autorizadas quando se coloca que essa multiplicidade “*exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua*

⁹⁷ Aplicações de leis por analogias, por exemplo, dependerão da interpretação do juiz.

unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social”.

Ordenamento territorial e desenvolvimento econômico e social encontram-se dessa maneira determinando a organização educacional. Isso pode representar uma preexistência da estrutura geográfica, histórica e econômica funcionando como direcionadores das políticas (públicas) naquela área.

Para avançar nesse entendimento, é preciso destacar o atravessamento do discurso neoliberal a que o governo Lula busca se opor, por meio da dicotomia multiplicidade x uniformidade. Uma das principais críticas ao projeto educacional anterior (o de FHC) dizia respeito à uniformidade avaliativa, como mostra Saviani (2007), razão pela qual o governo Lula preconiza discursivamente a multiplicidade. Também esse autor ressalta como ponto positivo do PDE a consolidação de um sistema, o que significa que o PDE buscou, realmente, atender a alguns anseios dos educadores. O respeito às diferenças e a contraposição aos processos discriminatórios presentes nos objetivos constitucionais parecem, então, serem atendidos nessa proposta, uma vez que seria a partir da realidade local que o MEC buscaria a melhoria da qualidade da educação.

Trata-se dessa maneira de um processo de regionalização educacional a partir de uma realidade constatada, razão pela qual foram criados o PAR e o PDE-escola, ferramentas apontadas anteriormente nessa tese. O deslizamento dos sentidos aparece pela possibilidade de deslocamento autorizado pelos modalizadores *não apenas e mas também (não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social).*

Ressalta-se assim a unidade do sistema educacional – o Estado em seu papel regulador – sendo que, no entanto, essa unidade não pode ser (ela, apenas) garantia do sucesso educacional, nem a única determinante da educação de cada sistema de ensino, ou mesmo de cada escola. É preciso considerar que essa organização deve atender também à ordenação do território e o desenvolvimento econômico e social. Objetivamente, podemos pensar que Estados com “vocação” industrial devam contar com escolas técnicas ou superiores voltadas à área em que há campo de atuação e possibilidade de desenvolvimento econômico⁹⁸, sendo o social a inserção desses jovens pela via educacional.

⁹⁸ A “vocação para a cana de açúcar”, por exemplo, direciona pesquisas específicas de melhoramento na Universidade Federal de Alagoas, mesmo que em outras áreas do conhecimento apresentem-se importantes questões sobre a exploração do trabalhador, a falência do solo, etc.

Essa relação garantiria, assim, a redução das desigualdades sociais e regionais, conforme preconiza a Constituição?

Nessa mesma lógica, não haveria sentido o desenvolvimento e investimento em pesquisas em instituições públicas onde não houvesse possibilidades de um retorno imediato. O projeto de criação de Centros de Excelência, desconfigurando o pilar ensino-pesquisa-extensão para as universidades já era apresentado nos projetos educacionais do Banco Mundial (FLORENCIO, 2007). Por outro lado, o advento das Parcerias público-privadas, a atuação das Fundações e o projeto de transformação dos HUs em OSs⁹⁹ mostram que, embora esses projetos não sejam explicitados no discurso educacional de Lula, aparecem implicitamente no discurso como possibilidades e concretamente como prática política.

Peroni (2008) ao avaliar as novas relações público-privado estabelecidas na educação do governo Lula, chama a atenção para os mecanismos de definição de qualidade e gestão democrática pautados cada vez mais na lógica privada. A compra de material didático de empresas e conglomerados educacionais, a parceria estabelecida junto a Instituições visando a um melhor gerenciamento escolar são alguns dos casos estudados pela autora.

É nesse sentido que a definição de prioridades encontra fora da unidade do sistema nacional a possibilidade de regionalização. Mantém-se assim a centralização (avaliativa) para garantir a descentralização (pois se trata de uma república federativa). Essa permite o estabelecimento de relações e parcerias por meio da “mobilização social” e dos investimentos desenvolvimentistas de empresas e organizações.

Por fim, destaca-se a inevitabilidade desse projeto como garantidor dos objetivos constitucionais brasileiros a partir da utilização do verbo *exige* e dos adjetivos *necessários e únicos*. Retomando:

SD 16 [...] Em seguida, exige pensar etapas, modalidades e níveis educacionais não apenas na sua unidade, mas também a partir dos necessários enlaces da educação com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde permitam suas aptidões e vontade.

⁹⁹ Destacamos aqui o Decreto nº 7.661, de 28 de dezembro de 2011, assinado pela presidenta Dilma Rousseff, que aprova o Estatuto Social da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH, empresa pública dotada de personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio. Há atualmente uma forte mobilização social em defesa do SUS e no sentido de impedir um retrocesso nos direitos trabalhistas socialmente conquistados.

Percebe-se aí que, apesar do atravessamento do discurso educacional progressista, segundo o qual é preciso dar vazão às possibilidades e potencialidades regionais e individuais, evitando uma homogeneização dos sujeitos e instituições, há também a presença da Formação Discursiva Neoliberal, cuja principal característica é apresentar a sua solução como a única e possível para os problemas sociais.

Portanto, o dizer tenta diferenciar-se no conteúdo (multiplicidade x uniformidade), mas funciona por meio de uma mesma característica discursiva, segundo a qual há “a necessidade de atribuir ao discurso que se difunde uma força capaz de transformar a prática, dotando-o de tal força argumentativa que convença os destinatários de que a concretização das referidas mudanças será possível pela própria evidência de suas virtudes”. (CAVALCANTE, 2005, p.19).

Desta maneira, há o chamamento a esse projeto, cujas características são amplas e atenderiam às vontades sociais, pautando-se no *desenvolvimento econômico e social*. A ordenação dos tipos de desenvolvimento possibilita o sentido de priorização do primeiro em relação ao segundo. O aparecimento conjugado, no entanto, os coloca de forma entrelaçada: há uma relação de dependência, sendo que sem ele não é possível, de acordo com a SD selecionada, que haja qualquer desenvolvimento individual.

Portanto, de acordo com o que está posto nesse dizer, o desenvolvimento acontece por fora da educação, de forma que ela necessita enlaçar-se a ele, como (*única*) forma de garantir ***a todos e a cada um o direito de aprender até onde permitam suas aptidões e vontade***. Generalização e individuação aparecem, novamente, como mecanismo de chamamento do sujeito. Na sociedade das oportunidades, há a chance, mas é preciso *acreditar em si* para que ela garanta sua inserção social. A ausência de diferenças intelectuais, ressaltadas por Lula em *SD 13 (O significado que eu tiro disso é que não existe ninguém mais burro, ou ninguém mais inteligente, que não existe ninguém mais sabido ou ninguém mais burro)* é negado pelo próprio PDE, uma vez que o aprendizado encontra na *aptidão* uma barreira insuperável.

O que se percebe é que essa condição de afirmação do indivíduo por meio do processo educacional, estando o Estado garantindo a unidade e a sociedade mobilizada em prol da educação, só não ocorre em duas condições, sobre as quais não há controle: *a aptidão*, possivelmente entendida como da ordem do biológico; e *a vontade*, escolha do sujeito. Transfere-se para a esfera privada/individual o insucesso ou o fracasso das suas conquistas no espaço público, este garantido pelo Estado pelo controle de qualidade educacional e pelo incentivo às ligações dessa esfera ao desenvolvimento necessário à nação. A liberdade estaria, assim, garantida a todos, de acordo com o discurso aqui analisado.

Diante dessa constatação de que nesse discurso o antagonismo de classes inexistente, pois o que há é a liberdade do sujeito garantida por meio do apoio estatal, sendo as desigualdades resultantes das diferenças inerentes à personalidade humana, constata-se a inscrição do discurso em uma FI capitalista, em que há o atravessamento de discursos advindos de diversas FD com as quais dialoga. Destacando especialmente a FD neoliberal e a FD do Estado de Bem-Estar, temos que o discurso de Lula sobre a educação apresenta traços que o identificam com elaborações da Terceira Via.

Embora tenhamos trazido no segundo capítulo desta tese algumas considerações sobre essa corrente política, achamos por bem retomá-la a fim de fazer um questionamento final. Esta perspectiva política surgiu na década de 1990, tendo sido elaborada como contraponto à “desumanização” presente na teoria neoliberal e o “engessamento” do mercado, existente na teoria do Estado de Bem-estar. Tal teoria representa a tentativa de síntese, na qual o Estado aparece como organizador e provedor das necessidades mínimas, espaço para a conciliação de interesses, cuja divergência é naturalizada por meio da vontade (ou a falta dela) na resolução dos problemas. Nela,

a sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o estado parou de atuar – como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais – ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil. Esse processo acaba gerando um vazio, que passa então a ser ocupado pelo terceiro setor (PERONI, 2008, p.114).

Ao identificar o discurso de Lula sobre o público educacional como inscrito nessa perspectiva, perguntamo-nos se ele irrompe os sentidos já estabilizados, o que nos colocaria diante de um acontecimento discursivo. Para que possamos entender essa questão é preciso, finalmente, discutir esse conceito e se cabe a nós classificá-lo dessa forma.

4.3 A noção de acontecimento discursivo como possibilidade de marcas na história.

O debate acerca do acontecimento discursivo permeia, há algum tempo, os espaços que se propõem a analisar o funcionamento do discurso. Neles, o que há de comum é a tentativa de diferenciação com os acontecimentos históricos e jornalísticos. Silva (2008) coloca a necessidade dessa diferenciação, para que a AD possa demarcar sua análise distinguindo o termo acontecimento daquele trabalhado pelas Ciências Sociais e pelas Ciências da Comunicação.

Assim, o acontecimento histórico é compreendido como fato que marca uma sociedade, e sobre o qual se possibilitam leituras diversas (o olhar e a análise dos

historiadores); já o jornalístico desenrola-se sobre o presente, a partir da imediaticidade e do apelo que possui e do público a que se destina.

Com isso, tem-se que tanto o acontecimento histórico quanto o jornalístico possibilitam narrativas e interpretações diversas, sendo que esse último, calcado na seleção de fatos que permeiam a atualidade sobre a qual se volta e lhe dá sentido, é pré-selecionado. Isso ocorre a partir de intencionalidades (desde a seleção de pautas até a escolha de entrevistados, a formulação do texto e sua edição e publicação¹⁰⁰), mas, principalmente, a partir de interesses do veículo em que será divulgado. É interessante lembrar que essa seleção nem sempre é consciente, especialmente por parte do profissional que acredita não estar sendo afetado pelos mecanismos de funcionamento da ideologia e concebe essa seleção como “neutra”.

Sabemos, no entanto, que essa neutralidade é impossível de ser obtida. Como afirma Silva (2008) “Enquanto linguagem, o dizer jornalístico não traz um fato, mas um gesto de interpretação do mesmo”. Assim, produz e reproduz sentidos que podem, inclusive, servir como fonte para interpretação de acontecimentos históricos, esses, perpetuados no tempo e no arquivo.

Feita essa diferenciação inicial, abordemos a noção de acontecimento discursivo a fim de que não seja confundido com os demais. Aqui, defendemos que o discurso funciona como acontecimento, na medida em que produz novos sentidos, irrompe o já-dito e estabelece novos processos de dizer, o que implica mudanças nas “formas” e nos “conteúdos”, mas também – e principalmente – em como esses elementos, inseparáveis na construção do sentido, possibilitam o surgimento de novos efeitos.

Sendo assim, para vislumbrar e compreender o acontecimento é preciso trazer o discurso na completude de seus processos, percebendo como as diversas categorias que o constituem – separadas por questões metodológicas, mas indissociáveis na concretude do real – se articulam para constituir esse (possível) novo.

Isso significa pensar na singularidade do sentido de público no discurso educacional de Lula como uma mediação no processo histórico-discursivo. Sua complexidade diz respeito tanto às questões da sua organização interna – a não explicitação do privado, a tentativa de estabelecimento de uma lógica pública identificada com a sociedade civil, o chamamento à individuação a partir da identificação e inserção nesse contexto, etc. – quanto aos fatores “externos” que produzem neles sentidos outros: a constituição imaginária de Lula na

¹⁰⁰ Estamos usando o exemplo da mídia impressa, mas tal mecanismo é comum a qualquer uma delas, inclusive naquelas em que as etapas para a construção da notícia não se encontra tão bem compartimentalizada.

sociedade brasileira, o processo histórico de retomada/amplificação da participação social no Estado, negada pela conjuntura anterior, por exemplo.

Esses fatores permitem dizer que, mesmo que se inscreva no discurso da Terceira Via, as mediações que constituem esse objeto fazem dele um discurso diverso daquele percebido, apontado como acontecimento histórico na Europa. Isso faria do discurso de Lula acerca do público educacional um acontecimento discursivo?

Para que possamos entender melhor essa discussão, nos baseamos especialmente em “O Discurso: estrutura ou acontecimento?”, onde Pêcheux (2006) traça uma análise do processo discursivo e os seus deslocamentos a partir de um dizer, a partir do qual reflete e expõe os momentos de análise discursiva propostos por ele. São elas:

1 - **a fase da descrição**, que “supõe [...] o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua”. (PÊCHEUX, 2006, p.50, grifos do original). Isso significa considerar a base linguística que constitui o discurso em sua especificidade, nas suas relações internas que constituem o dito. Portanto, aborda-se o fato linguístico como algo que se põe para além dos elementos linguísticos que o constituem, mas que não ignora a sua “matéria” imediata. Pelo contrário, pretende perceber como se encontram articuladas as palavras, o dito, e é a partir da possibilidade de perceber, neles, derivações, que se percebem as leituras sobre as relações sujeito/sociedade. Assim, justifica-se a necessidade de trabalhar com associações, paráfrases e sinonímias, observando, nesse eixo, o deslocamento dos sentidos, a partir das articulações presentes no próprio texto. Sendo esses deslocamentos possibilitados pelas marcas linguísticas mas não presas a elas, os sentidos constroem-se, sempre, pelas articulações com a história.

Pensamos aqui em como os sentidos de aproximação/contradição que relacionam público e o privado na esfera educacional têm muito a ver com a relação Estado/sociedade, de modo que a percepção de como estão estruturadas e referidas essas noções indica um caminho para compreender a natureza desse discurso. Nesse sentido, pudemos perceber no discurso de Lula uma remissão à noção de público-estatal, bem como a aproximação com uma noção mais ampla de público, não representada nessa perspectiva, e que toma a sociedade civil como espaço do público, em contraposição ao estatal, da ordem do político. Há, ainda, o atravessamento do discurso que se opõe ao fortalecimento dos espaços públicos, caracterizado no Estado neoliberal, este sendo referido sempre como uma oposição aos ideais governamentais e aos interesses do governo.

2 – **Perceber os espaços de deriva no interdiscurso**. Por ser a análise um gesto de interpretação que toma dizeres como representativos de discursos os quais se pretendem

transparentes, a primeira etapa, de descrição, não é suficiente, uma vez que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 2006, p. 53). Necessita-se, assim, perceber nessa superfície discursiva os atravessamentos de outros dizeres.

Esses lugares de deriva não se constituem como visões de mundo distintas, as quais colocam o real sob a condição da interpretação dos sujeitos (segundo essa visão, não haveria real, mas diversos “reais”). Como já vimos, essas possibilidades dos sentidos decorrem do lugar no mundo que tem a ver com a ideologia. Na constituição de um novo sentido para o público, não há a tentativa de negar os sentidos já estabelecidos, mas de trazê-los em um processo de ressignificação a partir do estabelecimento de relações outras. Daí a necessidade de mostrar que associações são estabelecidas e que silêncios são (im)postos a fim de que essa nova percepção de público possa, enfim, irromper.

É somente após essas “fases” do desvelamento discursivo que o analista pode, enfim, perceber a discursividade como estrutura e/ou acontecimento. Para isso, discute-se a necessidade de não somente perceber o discurso filiado a redes de memórias, pois

[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento em seu espaço. (PÊCHEUX, 2006, p.56).

Há, assim, a necessidade de compreender o discurso para além das estruturas dadas: significa captar a sua singularidade também como possibilidade de filiações a outras condições para além das já colocadas nas redes de memória, ou possibilidades de significar já dadas em outros contextos, outras condições de produção. Indicando ou não transformações significativas, um dado dizer integra um discurso que não é sempre o mesmo, ou, sendo o mesmo, é sempre diferente. Entender o discurso como acontecimento é entender que há sempre a condição de romper e/ou desestruturar o que já está (aparentemente) posto e estabilizado.

Essa aparente estabilização é uma construção ideológica, uma vez que a língua, ao ser posta em funcionamento pelo discurso, é opaca. Dessa maneira, o deslocamento do espaço legal para o político, funcionando aqui por meio do pré-construído “a educação é direito de todos e dever do Estado”, silencia a continuidade do próprio texto constitucional (art.205): “educação, direito de todos e dever do Estado **e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade**”. O discurso legal sobre a educação, o qual estaria

garantindo a interpretação social acerca do papel do Estado, funciona portanto, por meio de um silenciamento presente na memória social, mas estabilizada no arquivo, pois, como revela Cury (2006), público e privado encontram-se, desde os tempos da monarquia, contemplados pelas ações estatais.

Percebemos aí um conflito de interpretações que remete ao debate acerca da constituição do próprio discurso e seu funcionamento. O entendimento de que o discurso é, concomitantemente, estrutura e acontecimento ou, em um caminho oposto, de que uma possibilidade exclui a outra, interfere no modo de analisá-lo, e traz implicações teóricas. Quando, por um lado, pensa-se o discurso como **sempre novo** – o dizer nunca se repete e traz sempre algo que o projeta para além – **corre-se o risco** de remeter às elaborações de Benveniste, derivando para uma perspectiva mais enunciativa, que desconsidera o funcionamento ideológico. Sabemos que há nesse caso a tentativa de negar a existência da estrutura, seja pelo peso das elaborações teóricas a que o conceito está vinculado – o estruturalismo –, seja pela dificuldade que ainda se apresenta em considerar a análise do discurso como “semi-história” ou “semilinguística”.

A história é feita pelos homens a partir das condições concretas. Se a história não se repete, é possível designar o acontecimento histórico como tal a partir de análises sobre o já-ocorrido, estabelecendo conexões dialéticas que envolvem, também, os nexos causais e os consequentes dos fatos, determinando-lhes a importância.

Diante disso, o discurso se coloca como elemento de construção dessa história, não se confundindo com o acontecimento histórico, mas dele fazendo parte na produção dos sentidos que constituem a história, inscrevendo-se na memória discursiva da sociedade¹⁰¹. A história não é representada no discurso, ela é constitutiva dele, vale lembrar. Atribuir a um fato a denominação de histórico é atribuir-lhe a importância de acontecimento, porque modifica algo ou permite a modificação na realidade social, seja de forma objetiva (no modo de produção ou sua organização) ou subjetiva (o entendimento sobre o mundo e seus elementos).

Na esteira dessa reflexão, perguntamo-nos: o acontecimento discursivo poderia ser assim classificado no momento de sua incidência ou *post-festum*? O analista do discurso, mesmo valendo-se de categorias e elementos que contribuem para que objetivamente apresente os sentidos veiculados no dizer e a partir deles projete um porvir, pode, na

¹⁰¹ Lembrando que diferentemente de outras leituras, consideramos que a memória discursiva não abrange completamente o já-dito de forma que dele não se diferencie, mas não o exclui e nem se apoia apenas nos acontecimentos discursivos. Os dizeres da ordem do cotidiano constituem-se justamente nessa relação de apagamento e retomada, possibilitada pela memória que constitui o já-dito em um dado momento, mesmo que ele não possa ser identificado a partir de um momento (histórico ou discursivo) fundante.

emergência de seus estudos, atribuir a um discurso o papel de acontecimento? Como determinar essa linha tênue entre a reprodução e a inovação?

Tais questionamentos podem evitar a banalização do termo acontecimento discursivo, atribuído como uma novidade àquilo que se julga passível de modificar o já-posto no âmbito das formulações discursivas e da atribuição de sentidos (novamente) estabilizados. A aparente re-estabilização seria, assim, conhecida e concebida se, após sua incidência, pudessemos comprovar sua permanência?

Se defendermos que os sentidos habitam a história, e as palavras são “inquilinas” desses sentidos no processo de construção/formulação do discurso, estamos pensando em discurso e história como uma inter-relação em que os sentidos são construídos no processo histórico. As tomadas e retomadas de uma memória constituída e expressa (ou silenciada) em um período determinado atravessam os dizeres e, pela atuação dos sujeitos nessa materialidade (discursiva), irrompe o novo, instaurando sentidos outros.

Por isso, o acontecimento discursivo não o é assim classificado por incidir diretamente na história, mas por incidir no discurso como construto da história. Portanto, é uma retomada e um processo que possibilitam o equívoco na construção de novos efeitos de sentido, que atuam na construção de um imaginário sobre o acontecimento que o propulsiona. Ele é a possibilidade de deslocamentos, construída pela atuação dos sujeitos nessa mesma história, quando interpretam a objetividade e atribuem sentidos a ela, constituindo assim o real na sua completude: a marca do ser social capaz de teleologia, de fazer história com ou sem a consciência da totalidade e das mediações presentes em cada particularidade.

Tentar entender os limites e as relações que se estabelecem entre o acontecimento discursivo e histórico, bem como compreender o que faz com que um discurso irrompa a “estrutura” (social e linguística), passa por esclarecer que a pré-existência de um universo de coisas sobre as quais os homens se movem não deve ser compreendida como uma limitação. Daí a dificuldade de utilização do termo estrutura, que remete a um engessamento. A incidência do novo na esfera do discurso está dessa maneira intrinsecamente ligada à questão do acontecimento discursivo. Sendo assim, cabe explicitar o que é o novo para o discurso na forma como o concebemos.

Já afirmamos que, de acordo com a Teoria do Discurso, “o discurso não se confunde com a língua, nem com a fala, nem com o texto” (FLORÊNCIO *et al*, 2009, p.24), o que já exclui o entendimento de que qualquer dizer pode ser considerado um acontecimento. Como são entendidos como parte de um processo discursivo, os discursos originam-se e se estendem para além do momento da enunciação, uma vez que constituem parte essencial do processo

histórico. Destaque-se aqui, novamente, a importância da história como a base para o entendimento de todo e qualquer esfera que constitui o ser social, razão pela qual retomamos esse conceito para esclarecer o que é o acontecimento discursivo e como pode ser explicado a partir de uma analogia com o acontecimento histórico.

Sabemos que é porque são capazes de fazer história que os homens se constituem como tais, como sujeitos capazes de imprimir a subjetividade nos seus atos, modificando a objetividade¹⁰². Esse processo de respostas às necessidades humanas através do pôr teleológico – a capacidade de prévia-ideação, de colocação de uma finalidade a partir de uma análise da causalidade posta no real – garante ao sujeito ser “sempre o sujeito do seu tempo e de sua sociabilidade” (FLORENCIO *et al*, 2009, p. 43).

Isso tudo porque os homens desenvolvem-se a partir das práticas sociais e da ideologia que garantem a sua inserção social. Certamente, a singularidade de cada forma de sociabilidade carrega as marcas da história que a determinou (ou seja, o próprio homem é sujeito e objeto de sua história) e somente pode ser compreendida na relação que estabelece com a universalidade, por meio das mediações.

Quando abordamos a processualidade histórica, estamos nos referindo à satisfação das necessidades do gênero humano, cada vez mais elaboradas e complexas diante das respostas já apresentadas por ele ao longo da sua existência. A compreensão de tal processualidade necessita, portanto, de que a relação entre essência (os elementos de continuidade existentes em cada particularidade) e fenômeno (os elementos que singularizam essa mesma particularidade) sejam igualmente entendidos como determinantes no desenvolvimento humano.

Se um processo, seja ele qual for, representa a passagem de uma etapa à outra, para compreendê-lo é necessário saber que os vários momentos que o constituem como tal distinguem-se entre si. Como afirma Lessa (2012, p.10) “cada momento é único, irrepetível – o que quer dizer é novo, inédito – e concomitantemente é portador de todas as determinações passadas que condicionaram sua gênese”.

A irrepetibilidade do fenômeno, ou seja, a constituição do novo, não nos permite, no entanto, classificar como acontecimento todo dizer que se inscreve no processo discursivo. Como Lessa (2012) bem explica, há uma interação constante entre os aspectos singulares e

¹⁰² Lembremos que objetividade e subjetividade não se contrapõem no real, constituindo este em sua completude.

universais de cada etapa dos processos, havendo uma determinação da essência no fenômeno e vice-versa¹⁰³.

A passagem de uma etapa a outra não representa o rompimento imediato das ideologias existentes nos momentos de ruptura das bases das relações sociais – o que provoca uma mudança no ser social. É justamente por ser um processo, que as mediações nas etapas podem, inclusive, provocar um “retrocesso”, caso as condições subjetivas não sejam condizentes com as mudanças objetivas. Como enfatiza Leontiev (2004), caso ocorra uma mudança objetiva, é necessário que as forças sociais que buscam a construção do novo continuem o embate nessa esfera, a fim de não ganhar espaço e superar as representações de contradições existentes em uma etapa anterior.

Uma grande parte da realidade guarda a sua iluminação anterior porque as significações, as representações e as idéias não se modificam automaticamente, desde que perderam seu terreno nas condições objetivas da vida. Elas podem conservar a sua força como preconceitos e muitas vezes só após uma luta perseverante é que elas acabam por perder o seu prestígio aos olhos dos homens. (LEONTIEV, 2004, p. 148).

Sendo o discurso uma das mediações presentes no desenvolvimento histórico do homem, ele traz em si esse conflito e acompanha essa lógica. O acontecimento ocorre, portanto, quando a singularidade do fenômeno tem força para provocar uma mudança na essência. Em relação ao discurso, isso significaria a instauração de novos efeitos de sentido que produzam marcas na história, de forma que esse discurso constitua papel relevante na processualidade histórica.

É por isso que o discurso, de uma maneira ampla, é apresentado por Pêcheux como estrutura e acontecimento: ele sempre traz uma memória (discursiva) e a ressignifica em outro momento (traz as marcas da atualidade em que se apresenta).

O acontecimento é, desta maneira, uma etapa do processo discursivo que provoca sua descontinuidade, um rompimento na “lógica” aparentemente estabelecida em determinadas Formações Ideológicas e Discursivas. A quebra resulta da ilusão da impossibilidade dos equívocos discursivos, o que significa que as interpretações continuam a ser vinculadas à construção linguística ou aos sentidos já estabelecidos socialmente.

Assim, mais do que “classificar” um discurso como acontecimento, cabe ao analista compreender a abrangência daquele e perceber os seus deslizamentos, mostrando o funcionamento como uma possibilidade de irrupção do novo.

¹⁰³O autor exemplifica a questão destacando que Lukács vê na teoria marxiana a superação da essência como eterna. Trata-se aqui de uma categoria que responde ao ser do homem, podendo ser modificada profundamente pelo fenômeno, como no caso de um processo revolucionário.

Sendo assim, defendemos que os deslocamentos de sentido de público educacional no discurso de Lula apoiam-se na reconfiguração de uma relação Estado-sociedade, em que há o atravessamento de diversas Formações Discursivas as quais permitem uma ressignificação sem que, no entanto, essa seja imediatamente percebida pelo auditório social a quem se dirige ou o público que o vivencia. Ele é, sem dúvida, um marco discursivo que desestrutura os sentidos já estabilizados sem que, no entanto, se desidentifique totalmente com os mesmos.

CONCLUSÃO

Embora pareça repetitivo e um tanto quanto fugidio – como se faltasse ao autor/pesquisador a capacidade e lhe sobrasse a modéstia – é preciso ressaltar antes das considerações finais que um trabalho científico jamais está concluído. Mesmo uma tese, em que supostamente há a obrigação de lançar um olhar inédito sobre um objeto de estudo, a impressão que se tem é que faltam, sempre, algumas observações, reflexões e retomadas; que ainda há o que falar, o que estudar, o que compreender. No entanto, mais que aspirar ao conhecimento que (supostamente) preenche as falhas, aceitamos e ansiamos a angústia da inconclusão, por entendê-la como parte mais significativa da nossa condição humana.

Não se trata de evocar a “essência divina” ou buscar a completude além do mundo dos homens, mas destacar que a inquietude que nos assola responde à impossibilidade de trazer, em uma reflexão longa que seja, toda a complexidade do objeto que ousamos compreender. É pensar que aqui trazemos um recorte desse real e, sendo assim, acolhemos a impossibilidade de captar todas as suas mediações.

Portanto, o que apresentamos, ao longo dessas páginas, foi a compreensão de uma particularidade – o discurso da política educacional de Lula – a partir de uma de suas faces, os sentidos de público que permeiam essas construções discursivas. Decerto, a escolha evidencia a subjetividade do pesquisador e elimina, em termos, a certeza da neutralidade, frequentemente alardeada como própria ao fazer científico. Não a autoriza, no entanto, a descartar a objetividade com que se deve buscar o entendimento e a descrição de seu objeto.

Esta foi, portanto, a nossa busca: ser fiel às questões da pesquisa a partir do referencial teórico adotado, evidenciando a partir de relações dialéticas as mediações que permitem a emergência do discurso de Lula sobre o público educacional e, com isso, desvelar os sentidos subjacentes a esse processo.

Foi a partir da observação das mudanças em curso desde a década de 1990, especialmente na área educacional, que percebemos o quanto o discurso do governo – hegemonicamente neoliberal, naquele momento – se impunha à sociedade quase de forma coerciva. Na eleição de Lula, a presença do “público” ressaltado sempre de forma positiva, chamava a atenção por, aparentemente, atender aos anseios dos grupos progressistas. De outro lado, os caminhos concretos da educação, ao longo já do seu primeiro mandato, mostravam outra realidade. Afinal, que papel estaria cumprindo esse discurso?

Ao compreender que a ideologia não atua de forma linear, não anula o sujeito e nem é uma representação falsa ou real das práticas humanas, pensamos que, a partir do estudo desse

discurso, teríamos pistas para a compreensão do processo sócio-histórico em que ele se constitui, uma vez que os dizeres se lançam, sempre, para além do já-posto, nem que seja em uma retomada de um passado ressignificado.

No movimento contínuo que implica a relação constante entre teoria do discurso e o contato com o material discursivo, percebemos alguns pontos de deriva que nos permitiam ir à história para perceber esse movimento dos sentidos. Por ser essa muito mais do que uma área de conhecimento, mas a possibilidade de compreender a natureza da realidade social, a trazemos a partir de sua definição marxiana e da forma como ela atravessa e constitui algumas categorias discursivas, mais especificamente as Condições de Produção, a memória discursiva, o pré-construído e o interdiscurso.

Desta forma, a compreensão dos processos sociais e suas elaborações ideais nos quais e pelos quais o discurso de Lula sobre o público se estabelece mostraram-se, mais do que uma das possibilidades de explicar o objeto, a principal maneira de compreendê-lo. É a partir dessas relações que a totalidade se mostra, e revela a indissociabilidade entre subjetividade e a objetividade na produção desses efeitos de sentido.

Diante disso, de uma forma mais objetiva, destacamos algumas mediações essenciais nesse desvelamento discursivo: o primeiro deles é o processo de reconfiguração do Estado brasileiro após a Ditadura Militar, no qual emergem movimentos sociais e um novo olhar sobre a relação Estado e Sociedade, sendo ao mesmo tempo o cenário em que a imagem de Lula é socialmente construída. O segundo é trazido pelos processos globais que impõem uma reestruturação estatal, a fim de atender a novas demandas para o modo de produção em que o País se insere.

Assim, pudemos verificar que nesse processo em que sujeito e discurso se confundem e se complementam, as práticas discursivas de Lula no âmbito educacional produziam certos efeitos de sentido dentro de um imaginário social (que não significa uniformidade, mas antes interpretações de imagem). Como em qualquer discurso político, a busca pela identificação ideológica do auditório a que se dirigia passava pela retomada dos sentidos de público construídos a partir da Teoria de Estado de Bem-Estar, e da negação – por vezes atravessadas por equívocos inconscientes – do sentido negativo colocado pelo Estado neoliberal.

Somam-se a isso as dicotomias estabelecidas a partir de práticas políticas, em que a imediatividade de uma oposição partidária impõe a esse discurso em particular a necessidade de diferenciação. Apoiado em sua própria trajetória, Lula conquista a presidência projetando uma imagem reconstruída e alianças que, embora evidentes em sua aparência, não são capazes de eliminar perspectivas mais progressistas quanto às suas ações governamentais.

Assim, o discurso da conciliação, apoiado na Formação Discursiva da Terceira Via, aparece de forma cada vez mais evidente, embora guarde suas particularidades, uma vez que nenhum discurso se reproduz em sua completude, sendo os atravessamentos, as falhas e os equívocos constituintes de todos eles. Ao invés de apresentar como negativo o público e elevar a organização da iniciativa privada, o que acontece, discursivamente, é um deslocamento do sentido de público-educacional no âmbito do Estado de Bem-estar para o público não-estatal, agora não nomeado dessa forma (já que era dessa maneira que se apresentava nos documentos oficiais do governo FHC e seus antecessores).

Na busca de estabilizar esses sentidos, inúmeros movimentos discursivos vão-se apresentando, entre eles, a construção de uma lógica pública, identificada com a sociedade civil, o apelo ao solidarismo e à mobilização social e o silenciamento da oposição público-privado. Acrescente-se como fundamento desse processo a presença marcante da ideologia da individualidade que permeia a formação ideológica do capital, aqui trazida como chamamento às diferenças.

Essa perspectiva é apresentada no discurso de Lula como uma consequência natural de um processo de afirmação dos sujeitos na sociedade. Esta, com *o bom* funcionamento do Estado, ou seja, aquele que garante as condições mínimas, que incentiva a mobilização e a participação e que, sobretudo, *regula* as relações no espaço público, pode, enfim, possibilitar a *todos e a cada um* os elementos necessários para que conquistem seu espaço. As desigualdades fundantes dessa realidade e a negação concreta das possibilidades de desenvolvimento humano são silenciadas nesse discurso, ou aparecem subsumidas a uma questão de vontade dos indivíduos. Na sociedade das oportunidades, o público são todos; o privado é cada um.

Percebendo que a memória que atravessa o discurso de Lula é desestabilizada pelo atravessamento dos discursos legal e educacional – esse último a partir de elaborações progressistas e mesmo das teorias socialistas de educação, em contraponto ao enfoque metodológico do “aprender a aprender”, presente na política educacional de FHC – questionamos se ele poderia, enfim, configurar um acontecimento discursivo.

É certo que a questão estrutura x acontecimento se apresenta como uma das mais interessantes do debate estabelecido na Teoria do Discurso, ganhando contornos filosóficos que colocam em evidência o conflito fenômeno e essência, o qual atravessa toda a história do fazer científico.

Por isso mesmo, optamos por não apresentar essa discussão antecedendo as análises das sequências discursivas, mas finalizando-a. Foi ela, a análise, que nos apontou um conflito

entre resistência e permanência, identificação, desidentificação e contraidentificação, mas que, mais do que isso, indicou que, sendo a realidade dialética e o discurso, dialógico, todo dizer, necessariamente, é estrutura e acontecimento. Ele traz em si a possibilidade de transcender o que se pretende, de irromper o estabelecido, de desestabilizar a própria memória. De construir o novo. E a construção do novo, de acordo com Lukács, é inerente ao ser social.

No entanto, um discurso não se estabelece a partir de algo ou de alguém, por mais que esse algo ou alguém seja, em algum nível, um elemento representativo de um complexo mais amplo de significâncias, como é o caso do discurso aqui analisado. Classificar esse discurso, o sentido de público que emerge no governo Lula, como acontecimento discursivo é também mencionar o quanto ele ainda traz de estrutura e permanência, mostrando como se dá a possibilidade de constituição de uma essência discursiva, considerando-o um fenômeno singular que constitui uma totalidade.

Ao mesmo tempo, as condições sócio-históricas que garantem a emergência desse “novo” – o discurso da Terceira via, mesmo que em suas particularidades e sem a referência explícita a essa possibilidade – têm na figura do presidente Lula, na sua constituição como personagem histórica, seu ponto mais forte, seu alicerce. É, portanto, difícil imaginar outro governo capaz de garantir o surgimento deste discurso no País.

Assim, ao evidenciar o fenômeno – esse discurso sobre o público educacional advindo dos governos Lula – mostramos algumas de suas determinantes, colocando fora dele a possibilidade de estabilização dos sentidos, apresentando-o, enfim, como uma projeção. Uma projeção que precisa ser desvelada para que a realidade se constitua em sua completude, não por si só, como não o é, mas pela ação dos homens, conscientes do real evidenciado e da necessidade de transformá-lo, inclusive, discursivamente.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. *et al.* **Papel da Memória**. 2 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2007.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 3. Ed. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação Superior**. Estado X Mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba-SP: UNIMEP, 2003.
- ANDES (Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior). **PDE – O Plano de Desestruturação da Educação Superior**. Brasília, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BENVENISTE, Emile. Da Subjetividade na linguagem (cap.21). In: _____. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes Editores, 2005. p.284-293.
- _____. A Forma e o Sentido na linguagem (cap.15). In: _____. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes Editores, 1989, p. 220-242.
- BONAMINO, Alícia Maria Catalano. O Público e o privado na educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ, N.5, p.253-276, jan/jun 2003.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 16 de março de 2011.
- _____, Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. **MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 17 de maio de 2009.
- CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: Edufal, 2007.
- _____. Qualidade e Competência nos Cursos de Formação de Professores. In: _____. As Malhas de discursos (re) veladores. Maceió: Edufal, 2005.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos-SP: Edufscar, 2009.
- CUNHA, Luís Antônio. O ensino superior no octênio FHC. In: **Revista Educação e Sociedade**, abril de 2003. Vol.24, nº 82.
- CURY Carlos Roberto Jamil. Um Novo Movimento da Educação Privada. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil *et al.* A Relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar. (org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. 2. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

DRESCH, Márcia. Ideologia – um conceito fundante na/da Análise do discurso. Considerações a partir do texto *Observações para uma teoria geral das ideologias*, de Thomas Herbert. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Osmar. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos. In: _____ (org.). In: **A Educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Editores Associados, 2001.

FLORENCIO, Ana Maria Gama *et al.* **Análise do Discurso: fundamentos e prática**. Maceió: Edufal, 2009.

FLORENCIO, Tatiana Magalhães. **A Expansão do ensino superior privado em Alagoas: um panorama pós-LDB**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2007.

FREGE, Gottlob. Capítulo II: Sobre o Sentido e a Referência. In: FREGE, Gottlob. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p. 61-86.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. Semântica e pragmática. In: GUIMARÃES, Eduardo; ZOPPI-FONTANA, Mónica. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem: a palavra e a frase**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006, p. 113-146.

HENRY, Paul. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso”, de Michel Pêcheux. In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997.p.13-38

_____. Construções relativas e articulações discursivas. **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas: SP, p. 43-64, 1990.

LESSA, Sérgio. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Revista Outubro**. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/05/out5_06.pdf. Acesso em 20 de maio de 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, Georg. **O Problema da Ideologia**. Tradução de Ester Vaisman. Mimeo. s.d.a

_____. **O Trabalho**. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo. s.d.b

MAGALHÃES, Belmira. **As Marcas do Corpo contando a História**. Maceió: Edufal, 2005.

_____. O sujeito do discurso: um diálogo possível e necessário. **Linguagem em (Dis)curso**. V.3. Número Especial. Tubarão-SC, p. 73-90, 2003.

MALDIDIER, Denise *et al.* Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni P. **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Homenagem a Denise Maldidier. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MALDIDIER, Denise. A Inquietude do Discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (org.). **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011. P. 39-62.

_____. O Discurso Político e a Guerra da Argélia. In: ORLANDI, Eni P. (org). **Gestos de Leitura**: da história ao discurso. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARI, Hugo. **Os Lugares do Sentido**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2008.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã**. Tradução de Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do Discurso**: histórias e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da Educação**. Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. A Educação para além do Capital. Rumo a uma teoria de transição. São Paulo: Boitempo editorial, 2005.

_____. Marxismo e direitos humanos. In: _____. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Ensaio, 1993.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público e privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

NEVES, Lúcia Maria W.; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma Universitária do Governo Lula**. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. Legislação e Planejamento no processo de privatização da educação superior. In: _____. (org.) **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NETTO, José Paulo. Relendo a Teoria Marxista da História. In: SAVIANI, Demerval *et al* (org). **História e História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

_____. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. Semântica. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística II**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni P. Maio de 68: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. *et al*. **Papel da Memória**. 2 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2007.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **As formas o silêncio no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997. p.163- 252.

PÊCHEUX, M; GADET, F. **A Língua inatingível**. O discurso na história da linguística. Campinas, SP: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (org.). **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.p. 63-75.

_____. O Estranho Espelho da Análise do Discurso (Prefácio). In: COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos-SP: Edufscar, 2009.

_____. **Papel da Memória**. In: ACHARD, P. *et al*. **Papel da Memória**. 2 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2007.

_____. **O Discurso** – estrutura ou acontecimento. Campinas-SP: Pontes, 2006.

_____. Sobre a (des) construção das teorias linguísticas. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos**. nº 2. Campinas: Pontes Editores, Julho-dezembro de 1998.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997a. p. 61-161.

_____. A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 311-319

_____. O Mecanismo do (des) conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj. **Um Mapa da Ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PERONI, Vera. A Relação Público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

_____. **Política Educacional e o Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs.). Introdução. In: _____. **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina. **Em Torno de Observações para uma Teoria Geral das Ideologias de Thomas Herbert**. Disponível em:
<<http://www.cpelin.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/rodriguez-alcala.pdf>.>
>Acesso em 15 de maio de 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Org. Charles Bally e Albert Sechehaye. São Paulo: Cultrix, s.d.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 28. n. 100. Campinas-SP. Out. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira do Século XXI**. Desafios do Presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP &A, 2002.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces do ensino superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001.

SILVA JR. João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Cristina Della. **O Acontecimento Discursivo da Televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas- SP, 2008. 218 p.

SUCHODOLSKI, Bodgan. **Concepção Marxista de Educação**. Vol.1. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

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

_____. Do Conceito de Sociedade Civil. In: _____. **Democracia ou Liberdade?**. 2. Ed. Maceió-AL: Edufal, 2004.

VAISMAN, Ester. A Ideologia e sua determinação ontológica. In: **Revista Ensaio**. Nº 17/18. São Paulo, 1989.

_____. Althusser: Ideologia e Aparelhos de Estado – Velhas e Novas Questões. In: **Revista Projeto História**. São Paulo, n.33, p.247-269. Dez.2006.

XAVIER, Libânia Nassif. Oscilações do Público e do Privado na História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro-RJ: Anped, n.5, p.233-251, jan/jun 2003.

ZANDWAIS, Ana. A Forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005.