

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

**JOSÉ EDSON FERREIRA LIMA**

**O DISCURSO SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEXTOS JORNALÍSTICOS:  
SENTIDO, HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Maceió/AL  
2018

**JOSÉ EDSON FERREIRA LIMA**

**O DISCURSO SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM TEXTOS JORNALÍSTICOS:  
SENTIDO, HISTÓRIA E MEMÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

Maceió-AL  
2018

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante – CRB:1664

L732d Lima, José Edson Ferreira.

O discurso sobre o trabalho docente no texto jornalístico : sentido, história e memória / José Edson Ferreira Lima. – Maceió, 2018.  
106 f.

Orientadora: Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante.  
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 92-96.  
Anexos: f. 98-106.

1. Trabalho docente. 2. Mídia. 3. Discurso. 4. Memória discursiva. 5. Educação.  
I. Título.

CDU: 81-139

 UFAL	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</b> <b>FACULDADE DE LETRAS</b> <b>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA</b>	 PPGLL
---	--	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

**JOSÉ EDSON FERREIRA LIMA**

Título do trabalho: "O Discurso sobre o trabalho docente no texto jornalístico: sentido, história e memória".

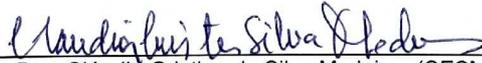
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em Linguística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

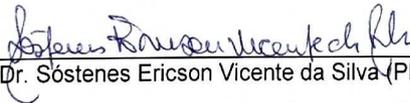


\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Cláudia Cristina da Silva Medeiros (CESMAC)



\_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Sôstenes Ericson Vicente da Silva (PPGLL/UFAL)

Maceió, 26 de julho de 2018.

A meus queridos pais Dielson (*in memoriam*) e Salete; à minha esposa Danielle e a meus filhos Nayara e Gabriel, fontes de inspiração, amor e alegria.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor do universo e da minha vida, a quem devo tudo o que sou e o que tenho.

A meus familiares, em especial minha mãe Salete, meu tio Braz e meus irmãos Gilvânia, Silvânio e Janicleide, pelo apoio e incentivo.

À minha esposa Danielle pela paciência, amor e companheirismo ao longo desta jornada que, por vezes, pareceu infinda.

À professora Socorro Aguiar, pessoa sábia e querida que me orientou com muita presteza e compreensão, permitindo-me acreditar nas possibilidades da minha pesquisa e na continuidade dos meus sonhos acadêmicos.

A meus companheiros de trabalho no *Campus* Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Rodolfo e Márgara, pelas palavras de apoio e encorajamento nos momentos de desânimo.

Às colegas Franciane e Juliana pelas informações iniciais sobre o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras (FALE/UFAL) e pelo constante incentivo ao longo desse curso.

Aos/Às meus/minhas professores/as na graduação em Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), de modo especial, Jane Cleide Bezerra, pela afetividade e exemplo profissional; Antônio Barbosa Lúcio, por me apontar de forma tão comprometida a necessidade de fazer pesquisa e desnudar, já naquele período, as incoerências da nossa sociabilidade; Ronaldo Leão, pela orientação incentivadora e por me apresentar, de forma cativante, a Análise do Discurso, apaixonante “disciplina de entremeio” pela qual tenho transitado desde então.

A meus filhos, que, mesmo sem usar palavras, foram meu permanente impulso para não desistir, quando pareciam se esgotar as forças e para sonhar mais além e sempre adiante por mim, por eles e por nós.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-se no mundo. [...] Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidades e não de determinismo.

(Paulo Freire)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir para a discussão sobre o papel do professor no contexto educacional brasileiro. De forma específica, a partir do entendimento de que o discurso é práxis humana que só pode ser compreendida a partir do conhecimento das contradições sociais que possibilitam sua objetivação, buscamos desvelar as condições de produção que possibilitaram o surgimento do discurso acerca do trabalho docente, a memória que retorna produzindo efeitos de sentido que contribuem para a reprodução da visão de trabalho docente como sacerdócio, culpabilizando o professor pelo fraco desempenho das escolas públicas nos exames nacionais. Para tanto, utilizaremos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux (1988; 1990), acrescentando uma interlocução com Bakhtin (2006) e Lukács (2013). A partir desses pressupostos, analisaremos as determinações ideológicas produtoras de sentido em sequências discursivas de editoriais de alguns jornais brasileiros. Essa perspectiva teórica possibilita o desvelamento das contradições e embates ideológicos que determinam os efeitos de sentido sustentadores das materialidades. Permite-nos também observar que o discurso materializado nos editoriais corresponde à formação ideológica do Capital, com uma formação discursiva conservadora e reacionária, a qual se caracteriza por recriminar a greve do magistério e rememorar o discurso da missão/vocação do professor.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Mídia. Discurso. Memória discursiva. Educação.

## ABSTRACT

This work aims to contribute to the discussion about the role of teachers in the Brazilian educational context. Specifically, based on the understanding that discourse is a human praxis that can only be understood from the knowledge of the social contradictions that enable its objectification, we seek to unveil the conditions of production that enabled the emergence of discourse about teaching work, memory that returns producing meaning effects that contribute to the reproduction of the vision of teaching work as priesthood, blaming the teacher for the poor performance of public schools in the national exams. For that, we will use the theoretical-methodological assumptions of Discourse Analysis proposed by Michel Pêcheux (1988, 1990), adding an interlocution with Bakhtin (2006) and Lukács (2013). From these assumptions, we will analyze the ideological determinations producing meaning in discursive sequences of editorials of some Brazilian newspapers. This theoretical perspective allows the unveiling of contradictions and ideological clashes that determine the sense effects of the materialities. It also allows us to observe that the discourse materialized in editorials corresponds to the ideological formation of Capital, with a conservative and reactionary discursive formation, which is characterized by recriminating the teaching strike and recalling the discourse of the teacher's mission / vocation.

**Keywords:** Teaching work. Media. Speech. Discursive memory. Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-IDEOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL.....</b>	<b>15</b>
2.1 O professor “sacerdote”: a docência nos períodos colonial e imperial.....	17
2.2 A Feminização do magistério e a educação nos primeiros anos da república.....	20
2.3 Crescimento, precarização e reconfiguração do professorado.....	30
2.4 Neoliberalismo e reestruturação da atividade docente.....	32
<b>3 O PERCURSO TEÓRICO.....</b>	<b>36</b>
3.1 Considerações sobre a Análise do Discurso.....	36
3.2 Formação Ideológica e Formação Discursiva.....	42
3.3 Interdiscurso, Pré Construído e Enunciados antecedentes.....	47
3.4 Memória, Esquecimento e Silêncio: a opacidade dos sentidos.....	51
<b>4 O DISCURSO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO TEXTO JORNALÍSTICO.....</b>	<b>58</b>
4.1 A atividade jornalística: jornalismo informativo e jornalismo opinativo.....	58
4.1.1 Gêneros opinativos.....	60
4.1.2 Editorial.....	60
4.2 O discurso sobre o trabalho docente: um processo de culpabilização das vítimas.....	63
4.2.1 Sobre o <i>corpus</i> .....	64
4.3 Desvelando sentidos.....	66
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O debate sobre educação no Brasil é atualmente muito acirrado e tem levado constantemente à inescapável constatação de que padecemos de graves problemas nessa área. São inúmeros os entraves e estes se evidenciam, inclusive, na dificuldade de aprendizagem dos alunos em todos os níveis, especialmente quando observamos os maus resultados das escolas públicas em exames nacionais como o ENEM. Além disso, outros fatores, como a escassez de professores em determinadas áreas do conhecimento também têm despertado proposições diversas por parte dos governos e dos especialistas.

Outrossim, se considerarmos que a educação<sup>1</sup> para a formação de força de trabalho empregável é uma das necessidades do modo de produção capitalista e que esse aspecto é cada vez mais necessário, devido às inovações tecnológicas da contemporaneidade, o quadro de dificuldades das escolas brasileiras causa também certa inquietação na classe dominante, uma vez que isso significa ameaça à ampliação de seus lucros e de seu domínio econômico.

Nesse contexto, as razões desses problemas são alvos de recorrentes análises e propostas de solução, as quais advêm de diferentes/divergentes posições ideológicas. Entre os aspectos discutidos ganham especial relevo aqueles relacionados à formação docente, aos modelos e métodos de ensino, às paralisações dos professores, etc., nem sempre tratados de forma devidamente aprofundada.

Desses aspectos, destacamos, de modo especial, o discurso sobre a natureza do trabalho docente. Entendemos que os sentidos relacionados a ele estão intrinsecamente relacionados a uma construção histórico-ideológica e que se ressignificam, se alteram e se mantêm. Nesse emaranhado semântico, deparamo-nos com o recorrente discurso da docência como missão/vocação, o qual (re)aparece nos mais diferentes espaços, inclusive nos meios mais combativos e politizados, de forma velada ou não.

---

1 Embora a educação seja definida de modo geral como um complexo humano ligado ao trabalho e presente nos períodos históricos e ações mais rudimentares, ao tratarmos sobre educação neste trabalho, tomamo-la na acepção de educação formal, ou seja, aquela empreendida nos espaços oficiais de aprendizagem.

Não é incomum encontrarmos esse discurso materializado em publicações comemorativas do “Dia do Professor” ou mesmo em outras materialidades que se propõem a exaltar o magistério e seu papel imprescindível na sociedade. Encontramo-lo mesmo nas circunstâncias em que estão sendo feitas denúncias das condições de trabalho e de salário dos/as docentes.

Veremos, ao longo das análises, que a manutenção desse discurso, mesmo coexistindo de forma aparentemente contraditória com outros elementos do ideário neoliberal, tem servido bem aos interesses dominantes ao exercer um importante papel na cooptação da subjetividade<sup>2</sup> dos/as professores/as, promovendo, muitas vezes, a resiliência ou a resignação diante dos problemas enfrentados.

De sua parte e por meio de seus editoriais, os órgãos de imprensa também se posicionam com frequência a respeito dos problemas e maus resultados da educação pública brasileira, buscando, ao mesmo tempo, influenciar a opinião pública e, assim, orientá-la conforme o ideário que representam. Com isso, colocamo-nos diante de nosso objeto de estudo: o discurso sobre o trabalho docente materializado em textos jornalísticos.

O interesse por essa temática surgiu principalmente a partir da minha vivência como professor de Língua Portuguesa e de Literatura Brasileira da educação básica, nas redes municipal, estadual e privada. No exercício da prática docente, deparei-me muitas vezes e de diferentes formas com discursos sobre o que é o magistério, muitos deles materializados nas falas de colegas de trabalho.

Nesse sentido, várias questões já se colocavam para mim: como se deu a constituição desses sentidos do discurso dominante sobre a docência? Há um contraponto, isto é, há outra perspectiva para essa atividade que permita uma ação mais responsiva, crítica e transformadora tanto para os/as docentes quanto para os/as alunos/as e o conjunto da sociedade?

Ao mesmo tempo, chamava-me a atenção também o fato de vislumbrar em diversos veículos de comunicação a utilização do mesmo discurso que tanto escutava nas salas de professores agora em textos jornalísticos, porém, justamente para “repreender” os/as professores/as por suas atividades grevistas e, do mesmo modo, responsabilizá-los/as pelo fracasso das instituições públicas de ensino nos exames nacionais e internacionais. Curiosamente, o “nosso” discurso estava sendo usado contra nós mesmos num espaço de persuasão da opinião pública.

---

2 Trataremos sobre este tema mais adiante.

Urgia, portanto, para mim, a necessidade de desvelar tal discurso, entender sua constituição histórica, contrapô-lo a outra práxis de outro lugar ideológico não dominante, para, assim, permitir uma tomada de posição diferenciada.

Desse modo, ancorando-nos na Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux, propomo-nos a investigar como se constituiu o discurso da docência como missão/vocação e de que maneira este discurso funciona em editoriais de jornais brasileiros. Assumimos com Ibiapina (2007), que a docência conceitua-se como uma atividade especializada que necessita do domínio de conhecimentos, da construção de saberes e de constante processo de reflexão e ação compartilhado entre os pares.

Buscamos, assim, compreender as condições de produção histórico-ideológicas desse discurso, da docência como missão/vocação, para, posteriormente, desvelar os seus efeitos de sentido nas materialidades, verificando como (re)surgem construções semânticas já cristalizadas no imaginário social sobre o trabalho do professor.

Nosso aporte teórico fundamenta-se nos trabalhos de Pêcheux (1988; 1990), Bakhtin (2006) e Lukács (2013), compreendendo assim uma perspectiva materialista do discurso, a qual toma o sentido como não transparente, a língua como materialização da ideologia e o sujeito como social e descentrado, afetado pela história e pelo inconsciente. De modo subsidiário, utilizamos obras de autores cujos trabalhos se relacionam à educação, tais como Saviani (2004), Melo (2011), Verçosa (2001), entre outros, bem como autores do campo da Comunicação Social como Melo (1985), Beltrão (1980) e Abramo (2003), com vistas a dispor de alguns elementos teóricos do gênero textual que dá suporte aos dizeres à materialização do discurso que analisamos: o editorial.

Em nosso percurso, começamos por apresentar algumas considerações a respeito de como se constituiu o magistério, começando pelo período colonial e chegando até nossos dias. Buscamos percorrer um fio de discussão que desse especial atenção à constituição dos sentidos da docência trazidos à tona por meio da conjuntura histórica de nossa formação social e não apenas elencar fatos históricos constituindo uma linha do tempo. Desenvolvemos, por conseguinte, como se deu o discurso do magistério como missão/vocação e os seus movimentos de retorno e ressignificação ao longo de nossa história. Tratamos, portanto, das condições de produção amplas de nosso objeto.

No segundo momento, abordamos os fundamentos teóricos do nosso trabalho. Para tanto, conceituamos alguns elementos constituintes da Análise do Discurso pecheutiana (AD), bem como algumas categorias analíticas dessa área do conhecimento, dando especial ênfase àquelas relacionadas à memória do dizer, tais como Interdiscurso, Pré-construído, Memória Discursiva, Esquecimento, entre outros. São trazidos, ainda, alguns elementos constituintes do texto jornalístico opinativo editorial.

Assim, com base na reconstituição histórico-ideológica do trabalho docente e no percurso teórico da Análise do Discurso e do texto jornalístico, analisamos as materialidades que compõem o *corpus* do nosso trabalho. Utilizamos a pesquisa de cunho qualitativo. Trata-se de dez sequências discursivas de editoriais dos jornais **Gazeta de Alagoas, O Globo, Folha de São Paulo, Gazeta do Povo e Zero Hora**, publicados entre os anos de 2010 e 2015, os quais abordam a temática das greves do magistério e da escassez de jovens universitários dispostos a exercer a docência. Em todos eles, encontramos materializado o discurso que constitui o objeto de nosso estudo e, desse modo, constatamos os retornos e o funcionamento de sentidos que caracterizam a docência como missão/vocação.

A seleção desses textos jornalísticos deu-se tendo como filtro o plano de fundo da relação dos/as professores/as com movimentos reivindicatórios e outras circunstâncias “perturbadoras” da ordem ou frustradoras das necessidades do capital quanto a sua necessidade de “mão-de-obra empregável”.

Pretendemos, assim, de modo geral, contribuir para a discussão sobre o papel do professor no contexto educacional brasileiro, possibilitando uma reflexão sobre sentidos já cristalizados em nosso imaginário e, muitas vezes, internalizados por docentes. Tais sentidos conduzem à compreensão do magistério como uma missão, uma prática exercida por pessoas vocacionadas e dispostas a superar todas as intempéries e até mesmo sua consciência de classe para cumprir seu papel. Em contraposição a isso, está a compreensão do professor como trabalhador da educação, inserido numa classe que tem sofrido um crescente processo de proletarianização e que, embora convivendo com a dubiedade reprodução/transformação no exercício do seu trabalho, constitui-se importante agente de mudanças sociais. É, portanto, a partir desse entendimento, que desenvolvemos nossa análise neste trabalho.

## 2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-IDEOLÓGICA DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

A figura do/a professor/a como herói/heroína resiliente e abnegado/a, que enfrenta inúmeras dificuldades de condições de trabalho e, mesmo assim, exerce seu papel é recorrente na sociedade brasileira. O próprio reflexo da atividade docente é cercado por uma aura que beira a sacralidade, uma vez que o ato de ensinar é quase sempre visto como libertador, salvador, decisivo e, por extensão, exercido por pessoas vocacionadas.

A modernidade trouxe novas necessidades para o sistema capitalista, as quais passam a exigir formas mais elaboradas de atuação profissional, das quais o professor não está isento; pelo contrário, seu trabalho passará a ser cada vez mais exigido, mais complexo e multiforme. Não obstante a isso, os sentidos para a docência residentes em nosso imaginário ressurgem. Constatamos, portanto, que estamos diante de uma situação aparentemente contraditória em que se fala, ao mesmo tempo, de professor como “mediador”, com toda a “flexibilidade” que isso implica, e como “mestre”, vocacionado detentor de uma missão.

Por conseguinte, cabe-nos encontrar as condições de produção desse discurso na história, bem como examinar como se deram suas ressignificações para, por fim, compreendermos seu funcionamento materializado nos textos jornalísticos da atualidade, a partir de uma perspectiva materialista do discurso.

Entendemos que o discurso sobre o papel do professor arraigado na formação social brasileira e, desse modo, refletido também no texto jornalístico, tem profundas raízes históricas. Nesse sentido, afirma Voese (1997, p. 16),

[...] o discurso sempre tem uma dimensão histórica. E abandonar a noção de História (como se faz, por exemplo, na Pragmática e em alguns estudos sócio linguísticos) exclui a ideia de que o discurso tem relação com a ideologia: ele seria, então, neutro, como se não estivesse ligado a um jogo de poder e se constituísse livre de qualquer determinação de uma sociedade que abriga em sua formação conflitos entre classes, grupos e indivíduos. Seria negar que o que se dá no nível social perpassa o discurso e se inscreve na sua materialidade.

É por essa intrínseca relação entre Discurso e História que se faz imprescindível revisitar, ainda que de forma breve, como se constituiu historicamente a profissão docente no Brasil, como forma de buscar, na constituição histórica brasileira, a gênese do discurso da docência como “missão” e “dever sagrado”, para, em momento posterior, compreender as diversas imbricações que esse discurso assume no contexto atual, especificamente, no texto jornalístico opinativo.

No que tange a essa empreitada, podemos citar Saviani (2004, p.20), o qual divide a história da educação no Brasil em duas grandes etapas: “os antecedentes” e “história da escola pública propriamente dita”. O autor explica como se constituiu cada uma delas:

A primeira etapa compreenderia três períodos: o primeiro (1549-1759) corresponderia à pedagogia jesuítica, isto é, a escola pública religiosa entendida em sentido amplo; o segundo (1759-1827) estaria representado pelas “Aulas Régias” instituídas pela reforma pombalina (...); e o terceiro período (1827-1890) consistiria nas primeiras tentativas, descontínuas e intermitentes, de se organizar a educação como responsabilidade do poder público representado pelo poder imperial e pelos governos das províncias. A segunda etapa se iniciaria em 1890, com a implantação dos grupos escolares, e corresponderia à história da educação pública propriamente dita.

No percurso discursivo sobre o trabalho docente, sentidos foram-se embrenhando uns nos outros, alguns se cristalizando ou se transformando. Estereótipos que definem o que é “ser professor” na atualidade foram constituídos pela História, atravessados pela ideologia e materializados na língua. Mesmo aquelas construções ideológico-discursivas mais “antigas” podem vir à tona, ainda que de forma contraditória a outros sentidos que circulam concomitantemente na sociedade.

Com isso, estamos constatando que, não obstante a profissionalização dos docentes, com o Estado capitaneando as ações educativas, fruto da demanda gerada pela crescente industrialização do século XIX, o discurso da docência como “missão”, “sacerdócio”, ainda perpassa o ideário da formação social brasileira. Não apenas isso, ele (re)surge de forma “conveniente”, servindo bem ao discurso dominante, uma vez que busca “imunizar” os docentes de modo a evitar irrupções, provocando o conformismo nas relações de trabalho.

Nessa perspectiva de análise, em que buscamos no discurso a história e a ideologia, teceremos algumas considerações sobre as fases da atividade docente no Brasil, começando pelo período colonial e imperial, passando pelo início do período republicano e chegando à atual reestruturação produtiva do Capitalismo.

## **2.1 O professor “sacerdote”: a docência nos períodos colonial e imperial**

No Brasil colonial, a atividade docente foi empreendida, inicialmente, por religiosos e leigos, caracterizando-se como atividade não especializada, secundária. De acordo com Costa (1995, p. 76), “até o final do século XVIII a escola é dominada pela igreja e as tarefas do mestre compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo”. Coube aos jesuítas o papel de “educadores” dos povos indígenas por meio da catequese e, posteriormente, também dos demais habitantes do novo mundo.

Esse período de gênese da educação brasileira foi especialmente determinante na formação da identidade docente nacional e, principalmente, na composição do discurso sobre o papel e a natureza do/a professor/a. Nesse sentido, diz Ribeiro (1998, p. 28):

A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização.

Portanto, levando-se em conta as dificuldades, seus objetivos, as dimensões geográficas do Brasil, as estruturas materiais, físicas e financeiras disponíveis e sua relativa autonomia, os números da obra jesuítica impressionam pela grandeza, pois foram fundadas 36 missões; escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 residências dos jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, São Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus, Recife,

Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba. (IDEM)

Contudo, como nos lembram Azevedo (1976), Serrão (1982) e Holanda (1989), a Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa que atuou na Colônia brasileira, mas foi, sim, aquela que mais destaque teve e a que primeiro desembarcou. Os membros das demais ordens, como os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos, somente se instalaram e iniciaram seu trabalho por volta de 1580, e, diferentemente dos jesuítas, não tinham na função educadora sua principal atividade.

De todo modo, pode-se dizer que os jesuítas possuíam um projeto educacional que, apesar de estar subordinado ao projeto da coroa portuguesa para o Brasil, teve determinada autonomia e papel fundamental, contribuindo para que o governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização e povoamento da colônia brasileira.

No território que viria a ser o estado de Alagoas, essa realidade de protagonismo dos religiosos na educação fez-se sentir da mesma maneira. Ao se referir ao período colonial, mais precisamente ao século XVIII, Verçosa (2001, p. 54) explica que:

[...] desta época datam as primeiras notícias da existência de algum processo organizado e formal de educação na região, através de aulas de Gramática mantidas pelos frades franciscanos nos conventos que acabavam de ser erguidos nas vilas de Alagoas e de Penedo. Instaladas mais precisamente no ano de 1719, essas classes oferecidas sem qualquer remuneração parecem ter sido as únicas iniciativas destinadas ao público no campo educacional até o final do século.

De fato, segundo o mesmo autor, de fins do século XVIII ao início do século XIX, poucas são ainda as notícias existentes sobre a educação em terras alagoanas. Ademais, mesmo depois disso, a prática educacional nesse estado ainda passou por um longo período de quase completo ostracismo.

Por conseguinte, a estreita relação entre o magistério e a atividade religiosa, como vimos, fazia com que professor e clérigo estivessem concentrados numa só figura. A tarefa de catequizar e suas implicações de abnegação e sacralidade, coincidiam, a um só tempo, com a instrução básica, o ensino e a docência. Esse

quadro compõe-se ainda dos aspectos filantrópico e caridoso de que se revestia a atuação educativa jesuítica.

Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 172), a respeito da atuação educacional dos jesuítas, afirmam:

[...] seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade.

Desse modo, a rede de sentidos ligados à docência, na gênese da educação brasileira, vai-se caracterizar pela presença indelével da associação da sacralidade, e seus consequentes desdobramentos de abnegação e filantropia, à atividade docente. Essas construções discursivas serão retomadas ao longo do tempo, de acordo com as mudanças na formação social brasileira.

Relata Saviani (2004) que a presença dos jesuítas no Brasil e seu predomínio na educação irão se estender até o ano de 1759, quando, por determinação do Marquês de Pombal, os religiosos foram expulsos do território brasileiro e suas escolas fechadas. Encerrava-se o longo ciclo de dois séculos de influência da Companhia de Jesus nas práticas educativas. Com isso, a chamada “Pedagogia Pombalina” passará a nortear a educação até o ano de 1827, inspirando-se nas ideias laicas do Iluminismo e procurando deixar para trás as ideias religiosas.

Nesse compasso, e, de acordo com Melo (2011), a intervenção estatal na educação passa a ocorrer com o envio de professores régios portugueses, efetivando-se em definitivo após a Lei Geral do Ensino em 1827. Essa lei, no entanto, esteve longe de alcançar sua plena eficácia, haja vista o fato de se limitar a determinar a existência de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugarejos mais populosos e devido à inexistência de professores qualificados e dispostos a exercer a profissão pela remuneração irrisória que lhes era oferecida. Dessa forma, é somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834 que começam a ser estabelecidas as escolas normais. Principia-se, assim, a institucionalização da formação do magistério, nas décadas de 30 e 40 do século XIX, período que coincide precisamente com a consolidação do nosso Estado Nacional.

Além disso, Saviani (2004, p. 17) assevera que esse Ato “colocou as escolas primárias e secundárias sob a responsabilidade das províncias, renunciando, assim,

a um projeto de escola pública nacional”. Outrossim, a atuação do poder público foi sentida também em outras normatizações e mecanismos legais que regulamentavam a organização e funcionamento das escolas.

De acordo com Melo (2011, p. 31) é a criação das escolas normais que “demarca uma mudança sociológica no corpo docente primário verificada no século XIX, o que estabelece condições para o surgimento das primeiras associações profissionais”. Surge, assim, uma relativa consciência de grupo profissional e autonomia em relação ao Estado. Os docentes, a escola, a educação passam a gozar de grande prestígio social, encarnando os anseios de progresso, da promoção social e social, sendo o professor o iluminado agente desses conceitos. O “regenerador da sociedade” é, portanto, mais um dos sentidos que compuseram/compõem o discurso sobre o/a professor/a.

## **2.2 A feminização do magistério e a educação nos primeiros anos da república**

O aspecto seguinte dessa construção histórica é o processo de feminização do magistério. A entrada das mulheres no exercício do magistério, no Brasil, dá-se ao longo do século XIX. No início, de forma lenta, porém, depois, intensivamente, mas essa não foi, de modo nenhum, uma entrada tranquila. Objeto de muitos debates e contestações, a possibilidade de mulheres exercerem o magistério foi, como se sabe, contestada através de diferentes discursos, especialmente a partir do momento em que, com a abertura das escolas normais, as moças passaram a constituir uma presença muito maior que o desejado. Os apelos para conter a massa feminina se multiplicaram, ancorando-se, principalmente, no discurso de grande credibilidade à época: “o discurso científico”, para o qual, segundo Louro (2008, p. 450), “parecia uma completa ‘insensatez’ entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo ‘desuso’, a educação das crianças.”

Contra-pondo-se a essa argumentação, outras vozes afirmavam que as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças. Vianna (2013, p. 171) explicita que: “as mulheres passam a ser geralmente associadas às atividades como alimentação, maternidade, cuidado e educação. Enquanto os

homens são costumeiramente vistos como provedores e relacionados ao uso do poder.” Em outras palavras, cada aluno deveria ser visto como um filho ou filha espiritual.

Dessa forma, aos aspectos já cristalizados anteriormente por intermédio da figura do mestre “sacerdote”, e, posteriormente, do “super” docente, as relações patriarcais da época agregaram ao magistério os sentidos ligados ao prolongamento dos papéis sociais da mulher, vistas como mães e esposas, ou seja, cuidadoras por excelência, além de moralizadoras da sociedade. Assim, passa a convergir no magistério, além dos sentidos de missão, caridade e sacerdócio, próprios do discurso religioso, também os de afetividade, maternidade e cuidado, oriundos do discurso patriarcal.

Se nos voltarmos, nesse momento histórico, para o contexto educacional alagoano, temos o relato de Verçosa (2001, p. 64), o qual expõe que, embasbacado com as eternas disputas políticas entre as famílias das suas elites, Alagoas detinha, durante o período imperial, um ensino “deplorável, deficiente e ao cargo dos professores, os quais eram de limitada competência e escolhidos por intermédio do ‘filhotismo político’”, característica marcante das relações oligárquicas existentes na então província e que perdurou/perdura como herança cultural em nosso estado, estando profundamente enraizada nessas terras.

Esse carácter alagoano, segundo o autor, acrescentou à nossa prática educativa a quase total desqualificação docente, uma vez que as professoras, eram, na maioria esmagadora das vezes, indicadas para exercer as funções do magistério unicamente com base em filiações e apadrinhamentos políticos e familiares, sem qualquer qualificação ou instrução para o cargo.

É do mesmo autor (2001, p. 84), citando também Costa (1931, p.18), a seguinte caracterização da educação e dos professores do estado às vésperas da Proclamação da República:

[...] de sua parte, o Governo dispensava já quantia significativa com a Educação, comprometendo, por exemplo, em 1882, mais da quarta parte de suas rendas. A situação geral do setor, porém, continuava catastrófica: ‘o professor primário, pessimamente, remunerado, era um servo da política, constantemente de Herodes a Pilatos, e dessa condição miseranda vingava-se descurando o magistério e palmatoteando a petizada.’

Complementando esse quadro, prossegue Verçosa (Idem, p. 90), a respeito das escolas: “precariedade instaladas, eram exíguos espaços tomados das casas alugadas, onde viviam o professor e toda a sua família, pois, o que ele recebia, a título de ajuda, não lhe permitia alugar outro prédio, que se destinasse, exclusivamente, à escola”.

Resulta disso, especialmente aqui em nosso estado, um acréscimo nesse fio da construção do discurso sobre a docência que estamos perseguindo: tratava-se de uma função primeiramente sacerdotal, caridosa, vocacional, feminina e, por fim, sem exigência de qualquer qualificação além da indicação política.

Tem-se desenhada, até o momento e de forma abreviada, a condição romantizada e precária em que se deu o início do trabalho docente no Brasil e, especificamente, em Alagoas.

As mudanças no campo político do final do século XIX que trouxeram a república ao Brasil consolidaram a feminização do magistério, já iniciada anteriormente. Mais que isso: houve um significativo aumento da presença das mulheres nas escolas.

A exaltação à “arte de ensinar” mantém-se, como no período anterior, porém, há um deslizamento de sentidos, os quais passam da sacralidade religiosa à do progresso e da moralidade. Atribuía-se à escola, ao magistério, o poder de transformar, por si só, a realidade social. Em outras palavras, a rede de sentidos religiosa dá lugar tão somente à do ideário liberal e salvacionista, a qual é, em certa medida, a manutenção e extensão da primeira. Isto é, os sentidos sobre o papel do/a professor/a são ressignificados, ao mesmo tempo em que a docência mantém sua aura de iluminação, abnegação e domesticação, agora sob o viés do discurso liberal. Muda a visão de docência que remete aos antigos mestres religiosos, cujo perfil formava-se pela missão extraordinária, a vocação, a doação, intermediada por uma visão do/a educador/a como salvador/a da pátria e dos indivíduos, não mais de suas almas, mas agora muito mais de seus intelectos, de sua formação para se adaptar à sociedade.

É Almeida (2006, p. 136) quem melhor explica esse processo que trouxe predominantemente as mulheres ao meio escolar:

[...] a feminização do magistério primário que ocorreu em Portugal e no Brasil em fins do século XIX aconteceu num momento em que o

campo educacional se expandiu em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, principalmente tendo em vista os impedimentos morais dos professores de educar as meninas e a recusa da sociedade à coeducação dos sexos considerada perigosa do ponto de vista moral. Quando o poder público abriu a possibilidade de as mulheres poderem ensinar e com isso exercer uma profissão remunerada, produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. O discurso ideológico que acompanhou essa demanda construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual, pois se entendia que cuidar de crianças e educar era missão feminina, por isso o magistério se revelava como seu lugar por excelência. Portanto, as relações patriarcais e econômicas que reestruturavam a sociedade em finais do século XIX tiveram grande importância no processo de feminização da profissão.

As “tias” passam a ocupar, portanto, o papel de regeneradoras da sociedade. Do discurso religioso, cuja figura era o mestre sem uma formação específica, ao discurso liberal, concentrado, a princípio, na imagem da professora, a sacralidade da educação era acrescida por um caráter de instrumento do progresso. Dessa forma, não obstante a nascente e crescente normatização da profissão, os dois momentos históricos aqui explanados não são dissonantes; pelo contrário, complementam-se mutuamente, reforçando e cristalizando a conotação do magistério como “dever sagrado”, “vocaçãõ”. Tal concepção remete ao que diz Louro (2008, p.97):

[...] a representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são

reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantêm-se

o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, uma extensão da maternidade para a qual acorreria quem tivesse vocação.

Esse discurso também (re)surge materializado em publicações de professoras da década de 1930, a exemplo do exposto no texto “O Mestre”, de Analice Caldas,

professora paraibana e articulista da “Página Feminina” do jornal “A União”. Diz Caldas (1935, p. 3):

Alta e importante é a missão do mestre. ‘É o segundo pai’. Esta expressão bem resume a grandeza da influência que ele exerce na vida do indivíduo e da sociedade. [...] Escola e família; mãe, pai e mestre entidades inseparáveis, trilogia sublimada, afirmação exaltante de teu valor!.

Temos delineadas, portanto, a riqueza e a imbricação de sentidos do discurso sobre o trabalho docente num jogo metafórico com as relações familiares, o qual circulava socialmente e se encontrava já introduzido na formação discursiva<sup>3</sup> pedagógica

Sobre a educação nesse período republicano incipiente e o papel da mulher nesse contexto, Almeida (2006, p. 61) dir-nos-á que:

A figura da mulher atuante na escola-mãe que redime e encaminha para uma vida de utilidade e sucesso é esculpida em prosa e verso. Nessa visão, constrói-se a tessitura mulher-mãe-professora, aquela que ilumina na senda do saber e da moralidade, qual mãe amorosa debruçada sobre as frágeis crianças a serem orientadas e transformadas por dedos que possuem a capacidade natural de desenhar destinos e acalentar esperanças, coadjuvantes inspiradas de uma escola que se erige como transformadora de consciências.

De acordo com Saviani (2004), foi somente a partir da Proclamação da República, em 1889, que se pode falar de um ensino público em sua integralidade, uma vez que o governo passou a organizar e sustentar as escolas, mantida a responsabilidade compartilhada com os outros entes federativos. Nos períodos políticos anteriores (colonial e imperial), o Estado, primeiramente, não tinha controle sobre os aspectos pedagógicos, limitando-se à destinação de recursos; depois, sob as ordens do Marquês de Pombal, passou a assumir a remuneração dos professores e estabelecer as diretrizes educacionais, porém, os prédios ainda continuavam a ser de propriedade privada, geralmente imóveis alugados ou pertencentes aos educadores, além dos custos dos materiais das escolas, que continuaram sob responsabilidade dos professores.

---

3 Categoria da Análise do discurso de que trataremos posteriormente

O mesmo autor explicita, em linhas gerais, como o ideário liberal republicano desse momento histórico pensava a educação, concepção que teve como reflexo o já demonstrado aprofundamento da feminização no ensino primário: Segundo Saviani (2004, p. 22), “Emergia a tendência a considerar a escola como chave para solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da ‘escola redentora da humanidade’”.

Uma demonstração de como esse ideário estava presente na mentalidade dos docentes da época, é o que se materializa em um texto de outra professora, também da Paraíba, cujo nome era Albertina C. Lima, articulista do mesmo jornal “A União”. Diz Lima, (1935, p. 3): “é ao professor que cabe a responsabilidade do futuro da pátria porque é ele que cultiva as energias físicas dos educandos, faz irradiar a luz que dissipa as trevas da ignorância e forma, enfim, a mentalidade dos que não de orientar os destinos nacionais”.

É importante frisar que o reconhecimento social do trabalho docente, existente até então, nem sempre era concretizado em melhores condições de vida e de trabalho. Na verdade, o discurso da vocação, da missão e da maternidade já funcionava de forma plena para atender aos interesses dominantes, tanto por promover uma educação domesticadora quanto por amortecer quaisquer insurgências da classe docente, para quem a resiliência às intempéries e às precárias condições de trabalho era parte intrínseca da missão de educar.

Em Alagoas, por exemplo, não era muito animador o perfil das professoras e as condições do magistério, nesse “alvissareiro” período republicano. Verçosa (2001, p. 104), citando Costa (1931, p. 23), traz à baila alguns ditos do então Diretor da Instrução Pública de Alagoas, em seu relatório de 1905, nestes termos:

[...] a profissão ‘estava a confundir-se com os meios de vida ordinários, simples ganha-pão de umas tantas mediocridades, que a exploravam com a sofreguidão de quem não tem aptidão para mais nada’. A respeito do Curso Normal (...): para Araújo ele é ‘refúgio das crias de estimação e de raparigas atoleimadas e sem recursos pecuniários’, tendo-se transformado em instituição de caridade ‘onde à custa da ruína de gerações inteiras se formavam dotes para moças pobres’. Essa é a primeira vez em que tal situação de descalabro, de todos conhecida, era posta desta forma em documento oficial.

Esse registro feito por Araújo Rego demonstra a situação digna de estranheza e, portanto, incomum para a época: a presença no magistério de moças que não pertenciam às classes mais abastadas. (Nagle, 1985, p. 269) atesta que “a escola normal era uma instituição destinada à educação das moças burguesas”. Pode-se dizer, dessa forma, que o perfil social do magistério nesse período da educação que se estenderá até 1960 será representado predominantemente por mulheres das classes mais abastadas.

Tratando-se ainda da situação alagoana, podemos dizer que o atraso educacional do estado fica mais evidente quando nos deparamos com os dados apresentados em 1921 à Conferência Interestadual de Educação, convocada pelo Governo Federal para tratar da difusão da escola primária pelo país. Em Alagoas, a matrícula nesse nível de ensino representava 6% da população escolar, índice que, confrontado com os de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, respectivamente 57%, 56% e 44%, demonstravam a dificuldade no avanço educacional depois de já decorridos trinta anos de regime republicano. Na verdade, em termos relativos, o atendimento escolar no seu nível mais elementar continuava sendo praticamente idêntico ao que se fazia no final do Império (VERÇOSA, 2001).

A situação mantinha-se semelhante, mesmo no ano de 1929, quando existiam apenas 5 grupos escolares e 10 prédios escolares públicos em todo o estado, conservando-se as condições estruturais da maioria das escolas isoladas, praticamente idênticas às dos períodos colonial e imperial, ou seja, em casas alugadas pelos professores. (IBIDEM).

Alguns outros testemunhos desse período demonstram também um certo descontentamento com as condições de vida e de trabalho a que estavam submetidos os educadores. Isso convive, contudo, na formação discursiva pedagógica, com a romantização do trabalho docente, corroborando, de algum modo, com os sentidos de heroísmo e abnegação circulantes e sustentadores da precariedade. É o que encontramos no dito de Ribeiro (1935, p. 3).

Infelizmente vem à baila o ponto tragicômico da questão, motivado pela senhora razão econômica. O professor é entre nós um termo bonito somente para os que estão de longe, fazendo sentimentalismo. De perto, segundo opinião de um cronista malicioso, significa um mendigo de gravata, reduzido ao triste fado de difundir o saber, a

beleza e o amor, numa cátedra, e em casa perder-se em cogitações

sobre a melhor maneira de adiar o pagamento ao vendeiro da esquina. Principalmente o professor primário, esse grande exemplo de humildade e abnegação, é o inspirador, por excelência, dos poetas

que fazem loas em torno à desdita do próximo... Fala-se muito em

promover o progresso cultural do professor. Como se os livros que abrem caminho a visões mais largas do ensino caíssem do alto por um prodígio de fadas e pudessem vir disfarçados na desculpa amável de um FIADO...

Nesse mesmo misto de inquietação e idealismo situa-se a fala de Caldas (1935, p. 3), ao criticar a falta de reconhecimento do trabalho do professor e reivindicar o lugar dele no quadro de figuras homenageadas pela sociedade brasileira, ressaltando o recorrente sentido missional da profissão:

Quão incompreendido tem sido! Se sofres, os teus queixumes morrem na indiferença: se triunfas, com o progresso dos teus discípulos, o teu regozijo é abafado pela ingratidão! Adorna a mais importante e bela praça do Rio de Janeiro, um bronze representando o garoto vendedor de jornais. E tu, Anchieta, nosso primeiro mestre, taumaturgo abnegado, símbolo de todas as renúncias que corporisas todas as tragédias desses heróis esquecidos, que mereceste? A árvore tem o seu dia oficializado; instituições e escolas lhe tributam homenagens de delicada ternura e reconhecimento para com os seus irmãos vegetais. E tu, mestre? Se não mereceste os símbolos que materializam a gratidão que te é devida, as demonstrações de carinho que mereces. Tens ante o evoluir da civilização a recompensa de tua imensurável cooperação no futuro e na grandeza da pátria!

Outros aspectos da educação, além da relevância e prioridade da instrução pública, nesse primeiro período republicano, podem ser citados, tais como: a precedência da instrução primária na educação pública; a ênfase na formação dos professores com o estabelecimento das escolas normais e o início da construção dos grupos escolares, que agregavam as antigas escolas e promoviam o ensino dividido em séries. Além disso, no que diz respeito ao sistema pedagógico, adotou-

se, de maneira ardorosa, o método posteriormente denominado como tradicional<sup>4</sup>, baseado em elementos como a repetição, a disciplina, o formalismo, e a autoridade do professor, por intermédio da qual se aplicavam prêmios, punições e promovia-se o sentimento de mérito (SAVIANI, 2004).

Esse último aspecto é especialmente relevante para nossa trajetória de discussão e análise, já que corresponde ao discurso sobre o professor que permeava a sociedade da época e está diretamente ligado à valorização da docência a que se propunha a república recém-estabelecida. A centralidade da autoridade do professor era um dos principais eixos sobre os quais se assentava a prática pedagógica da época e era, como já dissemos, ao mesmo tempo, resultante da resignificação e retomada de sentidos sobre o magistério que circularam nos três primeiros séculos de nossa formação social.

Os castigos físicos e/ou morais foram tanto a expressão dessa autoridade como, muitas vezes, a forma de impô-la. Aragão e Freitas (2012) relatam que essas práticas, comuns e permitidas no âmbito nacional eram tão frequentemente recorrentes que chegavam a ser regulamentadas em diversos estados, estabelecendo-se, por exemplo, quantidades e locais de aplicação de palmatoadas.

Os métodos punitivos guardaram seu prestígio ao longo dos séculos, haja vista o que dizem Aragão e Freitas (2012, p. 25):

A palmatória, o chicote, a vara, as carteiras, os livros, o quadro de giz e outros objetos faziam parte da cultura escolar daquele tempo histórico. Mesmo após a proibição de castigos físicos, a palmatória adentrava no século XX como um artefato ainda inserido na cultura material escolar, denunciando a intrínseca relação que os objetos guardam com a produção de sentidos e com a problemática da produção e reprodução social. A palmatória representava um símbolo de poder, de hierarquia, de diferenças geracionais e de instrumento civilizatório. Como uma lei pode desconstruir, apenas com letras num papel, tais representações?

Conforme Souza (1998, p. 86), “a palmatória, no imaginário social, comportava-se como um emblema da profissão docente [...], uma espécie de crédito

---

4 Com base em Libâneo (1989) e Saviani (1997), as **tendências pedagógicas** podem ser divididas em liberais e progressistas. Existem quatro **tendências pedagógicas liberais**: Tradicional, Renovada, Renovada não-diretiva e Técnico-cientista. As **tendências progressistas** podem ser de três tipos: Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

moral suplementar emprestado aos mestres pelas famílias”. Por essa razão, a presença dos pais é mais um elemento nessa relação, funcionando como um apoio à ação docente. O conflito sai da díade escola/legislação para formar uma relação triangular.

Havia, portanto, uma tensão entre as práticas educacionais seculares repressivas e as novas legislações, resultantes do ideário progressista republicano, não obstante o fato de que o prestígio do magistério mantinha-se e majorava-se como essencial para o desenvolvimento do país.

Os anos seguintes do século XX vão alterar sensivelmente a percepção sobre educação, existente até as décadas de 30 e 40. Se nos primeiros anos da jovem república, a escola e o professor gozavam de prestígio e confiança, como agentes e instrumentos do progresso, o mesmo não se pode dizer dos anos posteriores às duas grandes guerras mundiais. Nesse cenário de desolação, começa a ser colocada em xeque a crença ufanista no “poder” da educação como responsável pelo desenvolvimento (MELO, 2011).

O suposto “fracasso” da educação nesse período deu-se pura e simplesmente pelo fato de que não se pode atribuir à educação e aos educadores o “poder” de atuar diretamente sobre as condições materiais que resultam na redução/eliminação das desigualdades e na promoção do progresso, sem que haja uma mudança nas relações de trabalho e de produção existentes. Além do que, o próprio projeto de educação voltado para a transmissão de conhecimentos e domesticação, existente à época não possibilitava qualquer transformação social senão a manutenção das desigualdades e injustiças sociais.

Esse desalento com a experiência da educação laica trouxe de volta, a partir da Revolução de 1930, o ensino religioso, caracterizando, portanto, uma inflexão na questão da laicidade. Ao mesmo tempo, esse momento histórico permitiu um avanço no entendimento da educação como uma questão nacional, tendo em vista a criação, ainda em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e, posteriormente, do Conselho Nacional de Educação, embora os decretos governamentais da época deixassem de fora a instrução primária, relegando-a aos estados e municípios apenas. (SAVIANI, 2004).

Um importante legado da continuidade da formação social brasileira, no que tange à educação, foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, assim definido por Saviani (2004, p.33):

Dirigido ‘ao povo e ao governo’, esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade.”

Outros pontos importantes para o ensino, nesse período, podem ser citados, tais como: o enfrentamento da formação de professores para o ensino secundário e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1946. Tais fatos, por conseguinte, apontavam para uma busca de unicidade e identidade para a educação nacional, seguindo a linha predominante do movimento renovador.

### **2.3 Crescimento, precarização e reconfiguração do professorado**

Esse período de efervescência teórica e relativos avanços nas concepções de educação, que compreende aproximadamente as décadas de 40 e 50 do século XX, foi, paulatinamente, sendo suplantado com o passar dos anos, especialmente após a concretização do Golpe Militar de 1964, o qual trouxe uma reorientação para o ensino do país. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus, às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. (FERREIRA JÚNIOR & BITTAR, 2006, p. 1161).

O segundo aspecto apontado acima, em especial, foi o principal responsável por uma mudança importante na identidade da classe docente brasileira. Os autores supracitados denominarão esse processo como “proletarização do magistério brasileiro”. Em síntese, esse processo ocorreu justamente pelo aumento quantitativo abrupto e precário da oferta de educação básica a partir da década de 1970, fatores que ocasionaram a redução da remuneração recebida pelos professores ao mesmo

tempo em que exigiram uma formação mais célere para o exercício da profissão. Tais fatos afastaram os profissionais mais preparados e de classes mais abastadas, ao tempo em que atraíram para a carreira outro tipo de trabalhador com menor vivência e preparo na educação e num número maior que os antigos professores. Conforme Ferreira Júnior e Bittar (2006, p. 1161), “a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico”.

Por conseguinte, os autores explicam que o professorado passou a ser composto, de um lado, pelos remanescentes do “período de ouro da educação”, os quais viam suas condições de vida e de trabalho definharem e, de outro, por uma massa de trabalhadores das classes mais baixas que viam a carreira como o clímax de suas trajetórias. Tal “proletarização do magistério brasileiro”, aproximou os professores dos demais trabalhadores ao proporcionar-lhes condições de precariedade semelhantes. Esse processo levaria, por fim, à gênese do movimento sindical docente (IBIDEM).

Abramo (1986, pp. 78-79) abordará a composição ideológica dessa nova classe de professores da seguinte forma:

[...] essa segunda [vertente] – para quem ser professor significa quase o apogeu na escala de ascensão social – passa a ter, diante dos problemas da educação e dos problemas da sua corporação profissional, uma atitude bastante diferente da primeira, que se proletarizou no trabalho. A segunda camada, que talvez hoje, em certos centros urbanos do país, constitua a maioria, tem-se mostrado, de certa forma, conservadora e pouco afeita à luta por modificações e transformações na educação e na sociedade.

Perseguindo o nosso fio de discussão que gira em torno da construção histórico-ideológica do trabalho docente, interessa-nos, de maneira especial, constatar que as mudanças ocorridas na realidade desse momento histórico de nossa formação social, as quais trouxeram a reboque essa “proletarização do magistério” acabaram por trazer novos sentidos ao papel do/a professor/a. Sem dúvida, passa a haver uma inevitável corrosão do antigo prestígio dado à carreira, mudança que é proporcional à queda da remuneração e à fuga dos antigos profissionais mais bem qualificados. Essa nova significação trouxe ao/a docente

como vimos, uma certa consciência de categoria e de coletividade, a qual passa a conviver com os sentidos de sacerdócio e missão já construídos anteriormente. Desse modo, pode-se dizer que haverá, necessariamente, constantes embates, recuperações e ressignificações para os professores entre os sentidos já existentes e a nova realidade que se apresenta.

O resultado desse amálgama de trabalhadores da educação aliado às precariedades trará, nos anos seguintes, uma série de greves, mobilizações reflexões, as quais, finda a ditadura militar em 1985, deixarão importantes contribuições para Constituição de 1988.

#### **2.4 Neoliberalismo e reestruturação da atividade docente**

A chegada da década de 1990 e a identidade dos/as professores/as construída no período anterior de luta pela redemocratização será assim retratada por Melo (2011, p. 145):

[...] ao longo da década de 1990, essa identidade sofrerá fraturas em meio às mudanças ocorridas no mundo do trabalho que determinarão formas cada vez mais precárias de acesso aos empregos e a destruição de grande parte dos direitos trabalhistas. Nesse contexto, o discurso neoliberal enfatiza o individualismo, o empreendedorismo do trabalhador na busca de melhoria de seu *status* profissional. A identidade de classe dos professores será atingida pela crise da organização sindical docente expressa nos seguintes indicadores: 1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; 4) distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado.

Esse período será marcado pelo início da reforma educacional que teve como marco a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Norteada pelo ideário neoliberal, com o seu *Estado mínimo*, essa reforma tem como uma de suas marcas a descentralização administrativa, financeira e pedagógica das escolas. De acordo com Frigotto (1995, p. 83-84) *apud* Melo (2011, p. 124):

[...] a ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese *Estado mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Nesse sentido, as instituições educacionais passarão a ter como missão precípua tornar sua “clientela” empregável, formando um novo tipo de trabalhador capaz de lidar com os avanços tecnológicos e a “flexibilidade” própria das novas relações de trabalho.

Druck (2012, p. 14) explica-nos as bases em que se assenta a acumulação flexível e a sua relação intrínseca com a cooptação do trabalhador e a precariedade das condições de trabalho:

[...] a acumulação flexível se fundamenta num padrão organizacional e tecnológico avançado, que implementa novas técnicas de gestão da força de trabalho, as quais buscam o “envolvimento participativo” dos trabalhadores (...) ao tempo em que aprofundam a alienação dos que se encontram em condições precárias - na situação do desemprego ou de formas incertas de inserção.

Os aspectos subjetivos e as capacidades cognitivas de adaptação compõem o quadro de novas exigências, apontando para um caminho de apreensão da subjetividade do trabalhador e de noção de competência. De uma parte, os modelos de organização exigem estabilidade e envolvimento dos indivíduos no processo de trabalho (autonomia, iniciativa, responsabilidade, comunicação, etc) e, de outra, os vínculos empregatícios tornam-se cada vez mais precários e instáveis. Esse apelo ao subjetivismo e ao envolvimento do trabalhador não o poupa de sofrer, ao mesmo tempo, a ameaça permanente de precarização e fragilização do seu emprego e do seu salário. Tais fatores são responsáveis por um constante aumento de sérios problemas de saúde dos trabalhadores (DRUCK, 2012).

Nesse contexto de reestruturação produtiva, a terceirização pode ser considerada a principal política de gestão e organização do trabalho, pois permite

concretizar o que mais tem sido propagado pelas estratégias empresariais: os “contratos flexíveis” (IBIDEM).

Ainda sobre as implicações do binômio flexibilidade/terceirização, Druck (2012, p. 20-21) dir-nos-á que:

[...] assim, no capitalismo flexível, as transformações no e do trabalho - e sua flexibilização - estão redefinindo a própria existência humana, cujo principal resultado é a perda de valor e de sentido na relação entre os próprios homens. A perda da lealdade e do compromisso mútuo, que só podem ser estabelecidos numa relação de longo prazo, as dificuldades de criar laços ou de definir o que tem valor duradouro numa sociedade do imediatismo, do aqui e agora, do presente contínuo configuram uma realidade em que os homens e mulheres que vivem do trabalho se fragmentam, se separam, se individualizam, e, dessa forma, ficam ‘à deriva’.

Ao mesmo tempo, o discurso sobre a importância do magistério apresenta-se mais uma vez, desta feita sob a égide da necessidade de promover a adaptação dos educandos às novas necessidades da sociedade, concebida como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”. (MELO, 2011). Segundo a referida autora (Idem, p.130),

[...] filiado a esse discurso, o discurso oficial busca redefinir as formas de atuação do educador na escola e na sala de aula, apresentando “novas” orientações para a formação centradas na *epistemologia da prática*. Será então desenvolvida uma reforma curricular centrada na valorização da prática, pois se enfatiza que ao longo da história educacional o trabalho pedagógico foi marcado por uma dimensão teórica que não contribuiu para adequar a escola às exigências sociais.

Eficiência e adaptação passam a ser as palavras de ordem, em um sistema educacional que se propõe a servir ao mercado, nessa visão utilitarista da educação. O próprio educador, denominado “profissional da educação” na nova LDB, como trabalhador que é e já vindo de um processo de precarização iniciado na ditadura militar, precisará também se adaptar. A autonomia que recebe vai apenas culminar em acréscimo de mais atividades, torna-se uma obrigação e difere daquela almejada pela categoria ao longo dos anos. Aprofunda-se, desse modo, a precarização do

magistério, à medida que o/a professor/a precisará se tornar um/a profissional multiforme, com uma remuneração insuficiente e uma carga de trabalho avolumada.

Às condições de trabalho e econômicas ruins soma-se a consolidação da perda do antigo prestígio da profissão, processo que, como vimos, já se havia iniciado a partir do Golpe Militar. Na conjuntura neoliberal introduzida nos anos 90, o/a professor/a passa ao status de mediador/a, despido/a da robusta autoridade de outros tempos e investido/a de um reconhecimento que apenas aumenta a carga de trabalho e de responsabilidades. Tal quadro promove ainda mais o afastamento dos jovens mais qualificados da profissão.

Por fim, nesse percurso histórico-ideológico que fizemos, buscamos não perder o fio dos diversos discursos a respeito do professor que emergiram das/nas condições históricas pelas quais o Brasil passou, desde o início de sua colonização. A “importância” da figura do professor foi sempre ressaltada, inicialmente sob o aspecto religioso como sacerdócio, depois como missão progressista, em seguida como agente de uma expansão e, por fim, como mediador de uma educação para adaptação às novas exigências sociais. Entretanto, é fundamental constatar que, a práxis de um período não suplanta a outra. Ocorre sim a constante resignificação dos sentidos da docência que possibilita a retomada de construções já cristalizadas pela história e pela ideologia. Dito de outra forma, não se pode falar em sentidos substituídos por outros. A riqueza dessa construção emergirá diante de nossos olhos constantemente com suas reconfigurações historicamente determinadas.

Feitas essas considerações a respeito de como se constituiu o trabalho docente no Brasil e os sentidos a ele atrelados, passaremos a abordar o aporte teórico metodológico, que nos servirá de base e de norte na análise das materialidades juntamente com a recuperação histórica que fizemos neste capítulo. Segundo Florêncio et al. (2007, p. 43),

[...] o método de uma pesquisa precisa esclarecer com objetividade sua vinculação com o escopo teórico [...] norteador do trabalho e, ao mesmo tempo, mostrar a forma utilizada, o caminho percorrido pelo pesquisador para explicar o objeto de sua investigação.

Desse modo, estaremos tornando evidente nossa vinculação à teoria materialista do discurso, abordando, inclusive, algumas das categorias ou conceitos

de análise, em especial aquelas que possibilitem desvelar os efeitos de sentido relacionados à memória do dizer.

É dessa questão que trataremos na seção seguinte.

### **3. O PERCURSO TEÓRICO**

Com o objetivo de desvelar os efeitos de sentido existentes no discurso sobre o trabalho docente materializado em editoriais do jornalismo alagoano, adotamos como pressupostos teórico-metodológicos a Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux (AD), cujo objeto de estudo é o discurso. Assumimos essa perspectiva teórica, por considerarmos o discurso e suas implicações de exterioridade como integrantes da análise e do nosso posicionamento diante do objeto.

Com isso, ao longo desta seção, teceremos considerações a respeito dessa teoria e de seu objeto para, em seguida, abordarmos com mais acuidade algumas das suas categorias de análise, tais como, Condições de Produção do Discurso, Formação Discursiva, Formação Ideológica, Memória Discursiva, Interdiscurso e Silêncio, as quais serão tomadas como base e recuperadas durante a análise das materialidades que comporão a terceira sessão.

Esse recorte de categorias justifica-se tendo em vista o discurso que pretendemos analisar, o qual se materializa em editoriais de jornais e permite entrever o discurso sobre o magistério como “sacerdócio”, “missão”, “vocação”.

Procuramos, do mesmo modo, já no início da seção seguinte, entrelaçar essa teoria materialista do discurso que constitui a nossa fundamentação com uma breve captura dos caracteres mais essenciais do editorial, demonstrando a importância das categorias da AD no desvelamento dos efeitos de sentidos que se pretende camuflar pela peculiaridade desse gênero textual

#### **3.1 Considerações sobre a Análise do Discurso**

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) é concebida como um campo de estudos surgido na década de 1960 que teve sua gênese associada a uma prática escolar francesa: a explicação de textos. Com o fracasso do socialismo soviético e as nítidas contradições do capitalismo, era preciso rever os conceitos do marxismo e propor uma releitura dele. Diversos autores dedicavam-se a discussões que gravitavam em torno do Estruturalismo e do Marxismo, em especial Althusser e

Michel Pêcheux, considerado o maior expoente e fundador da vertente da AD ancorada no Materialismo histórico. O engajamento político desses e de outros intelectuais, especialmente na França, era evidente. Segundo Carneiro (2008, p. 16): “[...] a Análise do Discurso não foi projetada para ser apenas um simples campo de estudo, mas para ser um instrumento de intervenção política. [...] Dentre outras coisas, pretendia-se desmascarar as verdades construídas por políticos oportunistas.”

Com o corte língua/fala e os conceitos de sistema e sincronia, Saussure havia eliminado da linguística científica - a fonologia - o enunciado, o referente, o sujeito, a cultura e a história. No final dos anos 1960, a fala, a ideologia, o social, a semântica e outras exclusões operadas por Saussure são trazidas para as discussões linguísticas. A partir de então, surgem quase concomitantemente, várias disciplinas que estilhaçarão a teoria da linguagem, rompendo com a sincronia e com o corte saussuriano.

A Análise do Discurso aparece no final dos anos 1960, a partir da publicação do livro *Análise Automática do Discurso* (1969), de Michel Pêcheux. Sua metodologia privilegia a interdisciplinaridade e articula pressupostos de três grandes áreas epistemológicas: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso.

Tratando da composição teórica sobre a qual se assenta inicialmente a AD, Orlandi (1986, p. 119) pontua da seguinte forma:

- a) **o materialismo histórico**: compreendido como teoria das formações e transformações sociais. É na/pela história que observamos as condições de produção do discurso, ou seja, o porquê da aparição de um enunciado em dado momento e lugar e não outro em seu lugar.
- b) **a linguística**: tomada como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação. Para a Análise do Discurso, trabalha-se com elementos linguísticos que possibilitam a materialização dos discursos; observa-se no material de análise a inter-relação constitutiva da linguagem face à sua exterioridade.
- c) **a teoria do discurso**: trata da determinação histórica dos processos semânticos. Refere-se à produção dos sentidos decorrentes dos fenômenos históricos.

Dessa forma, a *episteme* da Análise do Discurso origina-se, *a priori*, do entrecruzamento das três áreas do conhecimento científico supracitadas: (materialismo histórico, linguística, e teoria do discurso). Como atesta Gregolin

(2003), esses campos disciplinares articulados para a constituição teórica da AD são atravessados por uma teoria subjetiva de ordem psicanalítica, que traz o inconsciente para o interior de suas reflexões. O lugar da Psicanálise é notório no que concerne às noções de sujeito discursivo e de discurso.

Pêcheux coloca em cena o discurso como objeto de análise. Esse elemento é diferente tanto da língua, quanto da fala. Ele não é o mesmo que transmissão de informação, nem é um simples ato do dizer. Sua natureza é muito mais complexa: Segundo Ferreira (2005, p. 13), “É no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito”.

Assim, podemos inferir que o discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, é socialmente produzido e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras (FERNANDES, 2008)

Podemos entendê-lo, portanto, como práxis, uma vez que, segundo Florêncio et al. (2007, p. 64), “é produzido nas relações sociais, em determinado momento histórico, trazendo em si o *histórico* e o *ideológico*, próprios a essas relações”. Pêcheux (1988) o define também como “efeitos de sentido entre interlocutores”, afirmando, portanto, que, no discurso, o sentido está na relação entre sujeitos e não unicamente nas palavras. Portanto, não é o texto, tampouco o simples pronunciamento público de qualquer ordem, mas sim práticas sociais que se materializam na língua(gem).

Por conseguinte, o analista deve reportar-se a uma materialidade (verbal ou não verbal) compreendida como materialização de discursos, cuja compreensão e/ou explicação faz com que recorramos a aparatos teóricos fora da Linguística, sem, no entanto, deixá-la de lado.

Ocorre que, nessa ótica pecheutiana, o sentido não está claro, óbvio ou transparente, uma vez que é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente. Em consequência, toda descrição, conforme afirma Pêcheux (1990, p. 53), “está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

Diante desses pormenores da “instituição” da Análise do Discurso, verifica-se o espaço do contraditório nessa “disciplina de entremeio” (ORLANDI, 1994), pois a língua tem autonomia relativa e é a entrada para a materialidade do discurso. A mesma autora (idem, p. 56) explica o papel da AD do seguinte modo:

A Análise de Discurso, ao se fazer no entremeio entre Linguística e Ciências Sociais, não se especifica claramente um lugar no/de reconhecimento das disciplinas. O que lhe importa é, sobretudo, colocar questões para a Linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem, a do sujeito e a do sentido, transparência sobre a qual essas ciências se assentam.

Ademais, segundo Brasil (2011, p. 176-178),

[...] temos então a tríade língua, sujeito e história na constituição de discurso. [...] É no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos, uma vez que não se trata de cronologia e sim da maneira como os sentidos são inscritos na história, como são formulados, constituídos e o modo de sua circulação.

Nessa perspectiva, portanto, o analista do discurso deve considerar sempre as Condições de Produção (CP) do discurso, tanto estritas quanto amplas. Isso implica dizer que, para compreender o discurso, é preciso levar em conta o contexto imediato de sua formulação e o processo histórico e social, uma vez que, segundo Florêncio et al. (2007, p. 67): “Os sujeitos do discurso interagem na constituição das relações discursivas, trazendo elementos que derivam da história, da sociedade e de suas contradições ideológicas”.

Ao dizermos que o sujeito e a língua são influenciados pela história, é preciso salientar, conforme Carneiro (2008, p. 92), que estamos nos referindo,

não à história positivista da continuidade e da linearidade dos acontecimentos, não à história que narra fielmente o fato através de um conhecimento imparcial. Mas a história enquanto circunstância da enunciação, ou seja, o contexto amplo e imediato de sua produção.

Silva Sobrinho (2007, p. 46) nos traz contribuições para o entendimento dessa questão:

[...] A noção de história na AD é alvo de inúmeras polêmicas. [...] Essa categoria, conforme Pêcheux e Fuchs (1997), está vinculada ao materialismo histórico. Nessa perspectiva, a história não é tida como um sistema sincrônico, tampouco como evolutivo (diacrônico); pelo contrário, essa categoria tem a ver com as relações sociais em determinada formação social. [...] É a partir dessa perspectiva que se compreende a noção de história como o modo pelo qual os homens produzem e reproduzem suas condições materiais de existência, no processo de autoconstrução humana. (Grifo nosso).

Essa compreensão de história alinha-se à compreensão do fenômeno ideológico que adotamos o qual tem por base o conceito ontológico-prático de ideologia formulado por Lukács (2013), para quem a produção e reprodução da existência social humana é um processo que se dá a partir de posições teleológicas (primárias e secundárias). Na perspectiva lukacsiana, somente o ser humano é capaz de estabelecer um fim para seus atos e, ao mesmo tempo, antever os resultados.

A partir daí, o autor define a teleologia primária como aquela em que o homem atua sobre a natureza e, a secundária, como a ação dos homens sobre outros homens. Por conseguinte, de acordo com Florêncio et al. (2007, p. 37), “é das posições teleológicas secundárias nas quais se realiza a ‘prévia-ideação da prática social dos homens’, no sentido de influenciar outros homens a assumirem posições, que surge a ideologia”.

Disso resulta afirmar que, nessa perspectiva, a ideologia, ligada à categoria fundante do ser social que é o trabalho é, ao mesmo tempo, projetada de forma material e prática, como apaziguadora dos conflitos. Florêncio et.al. (idem) dir-nos-ão que essa concepção de ideologia apoia-se na noção de homem, defendida por Lukács (2013), como um ser prático que reage às demandas postas pela realidade objetiva, um ser que dá respostas a necessidades determinadas. Torna-se, portanto, mediação nos conflitos de interesse gerados no campo econômico, que são enfrentados mediante a criação de complexos sociais ideológicos, com a função de regular as relações entre os homens, em resposta a necessidades da totalidade social. A ideologia com essa função restrita, tanto em forma ideal quanto em forma prática, pode agir no sentido de manter ou de modificar aspectos da realidade social, retroagindo sobre os processos socioeconômicos em curso.

Essa compreensão de ideologia mais abrangente e ontológica do ser humano como “um ser que dá respostas” propostas por Lukács (2013, p.5), permite-nos

tomar como referência um sujeito que supera os extremismos do “sujeito individualista” da fenomenologia, e do “sujeito assujeitado” de Althusser. Cavalcante (2005, p. 6) assim resume essa compreensão de sujeito:

É a partir dessa perspectiva que defendemos um sujeito constituído nas práticas sociais concretas, por elas condicionado, mas também capaz de fazer escolhas, não qualquer uma, mas dentro das possibilidades permitidas pela objetividade; capaz de intervir na realidade e essa intervenção será tão mais adequada e eficaz quanto maior for o conhecimento que essa subjetividade tiver da objetividade posta.

É movendo-se entre os limites e as possibilidades que a objetividade lhe impõe que o sujeito atua de forma ativa, tendo sua eficácia dependente do grau de conhecimento que se tem da objetividade. Outrossim, como diz Magalhães (2003, p. 79), não se trata, portanto, de uma “subjetividade autônoma que se impõe idealmente à realidade. Na verdade, tem-se uma subjetividade objetivada, isto é, um sujeito que possui história, por isso, limites na construção ideal e efetiva de suas realizações.”.

Em Pêcheux (1990, p.56), também encontramos o sujeito exercendo as possibilidades da consciência e fazendo escolhas de tal modo a agitar seu lugar no mundo:

Todo discurso é o índice 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 no seu espaço.

A partir dessas considerações gerais sobre a AD e perspectivas de ideologia e sujeito, passaremos a abordar algumas das categorias desse campo de estudos que nos serão caras para o estudo a que estamos nos propondo.

### **3.2 Formação ideológica e formação discursiva**

Como vimos, o componente ideológico é intrínseco ao próprio discurso, que é essencialmente ideológico (FLORÊNCIO *et al.*, 2007). Dito de outra forma, “em sua materialidade concreta a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1988, p. 146).

Por essa razão, ao enunciar, o sujeito, inserido num grupo social, não deixa de transparecer sua formação ideológica (FI) e, por isso, os discursos são produzidos a partir da identificação ou desidentificação do sujeito com determinadas formações ideológicas. Ainda segundo Pêcheux (1988, p.162), temos que:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos (e especificamente em sujeitos do seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas [...] e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.

Do mesmo autor supracitado, temos a definição de formação ideológica como “um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (Idem, 1988, p. 166).

Isso implica dizer que os discursos são produzidos a partir de lugares ideológicos construídos socialmente, os quais correspondem às formações ideológicas. Nesse sentido, Grigoletto (2007, p. 129) afirma que “os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece porque há uma determinação da formação social que institui determinados lugares [...]”.

Em outras palavras, em uma formação social dada, é possível identificar um modo de produção específico que a domina e um estado de relações de classe que a compõem. As práticas sociais vigentes são a forma concreta em que essas relações de classe se expressam. Tais relações dão espaço a posições de classe específicas, que não constituem indivíduos, mas configuram formações que mantêm, entre si, relações de antagonismo, aliança ou dominação (HAROCHE *et al.*, 2007).

De uma maneira geral, o modo de produção na atualidade é o capitalismo, o qual tem no antagonismo das classes - burguesia e proletariado - definido por Marx,

a expressão atual do “motor da história”, ficando, portanto, caracterizadas, a princípio, duas grandes formações ideológicas: a do capital e a do trabalho.

Esse antagonismo e “disputa” entre as formações ideológicas é expresso por Pêcheux (1988, p. 259) da seguinte forma:

É porque as formações ideológicas têm um caráter regional que elas se referem às mesmas “coisas” de modo diferente (Liberdade, Deus, a Justiça, etc.), e é porque as formações ideológicas têm um caráter de classe que elas se referem simultaneamente às mesmas “coisas”

Em outro momento, o autor estabelece uma interessante relação entre Ideologia em geral e as formações ideológicas, no tocante ao processo de identificação e desidentificação dos sujeitos, ao afirmar que “não se rompe jamais com a ideologia em geral, mas sempre com esta ou aquela formação ideológica, inscrita histórico-materialmente no conjunto complexo das formações ideológicas de uma formação social dada” (Ibidem, p. 257).

Já o conceito de formação discursiva foi formulado inicialmente por Foucault. Para ele, os discursos são uma dispersão, ou seja, são formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade *a priori*, cabendo à Análise do Discurso descrever essa dispersão, buscando as “regras de formação” que regem a formação dos discursos. Assim, para o referido autor (2012, p. 47),

sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.

Foucault não trabalhava com as questões de luta de classes e ideologia na mesma perspectiva do marxismo. Nesse sentido, quando Pêcheux traz para a AD a noção de formação discursiva, ele faz as readaptações relacionando tal conceito à questão da ideologia e da luta de classes. Tratava-se, segundo o próprio Pêcheux, de extrair da noção de Foucault o que “ela tinha de materialista e revolucionária”, justamente a concepção foucaultiana de discurso como prática.

O próprio Pêcheux (1988, p. 254) tece, então, uma crítica a Foucault nos seguintes termos:

[...] em sua Arqueologia do Saber que, por muitos aspectos, apresenta um extraordinário interesse para a teoria do discurso, M. Foucault “retrocede” sobre o que ele mesmo avança, volta à sociologia das instituições e dos papéis, por não reconhecer a existência da luta (ideológica) de classes.

No interior da AD pecheutiana, formação ideológica e formação discursiva são conceitos e categorias de análise inextricavelmente interligados. Cada formação ideológica comporta, para Pêcheux (1988) (e diferentemente de Foucault, que não desenvolveu um conceito similar ao de formação ideológica), uma ou várias formações discursivas interligadas.

É a partir do questionamento da “evidência da existência espontânea dos sujeitos” e da “evidência do sentido” que Pêcheux (1988, p. 160) nos levará à compreensão do conceito de formação discursiva (FD) e das implicações dessa sobre a constituição dos sentidos e dos sujeitos:

Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva, aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Desse modo, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam na ‘linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem”. (Ibidem, p. 160-161).

Essa representação evidenciada nas formações discursivas tem efeito imediato na “definição” dos sentidos, de tal modo que algumas das dificuldades encontradas pelos linguistas decorrem, segundo Pêcheux (1988), justamente do desconhecimento do “jogo dos efeitos ideológicos” presentes em todos os discursos,

mesmo naqueles considerados como “científicos”. Essa é a consequência natural da constatação já exposta anteriormente de que somos necessariamente interpelados pela ideologia. Tal fato deixa as ideias de neutralidade e imparcialidade dos dizeres (científicos, jornalísticos, etc) na condição de mitos, já que, como diz Pêcheux (1988, p. 161): “toda ciência é sempre investida (circundada e ameaçada) pelo ‘ideológico’”. Afirma ainda o referido autor (Ibidem, p. 179):

[...] na verdade, todo “ponto de vista” é o ponto de vista de um sujeito; uma ciência não poderia, pois, ser um ponto de vista sobre o real, uma visão ou uma construção que representasse o real (um “modelo” do real): uma ciência é o real sob a modalidade de sua necessidade pensada, de modo que o real de que tratam as ciências não é senão o real que produz o concreto-figurado que se impõe ao sujeito na necessidade “cega” da ideologia.

Assim, por conseguinte, não há como dissociar ciência, ideologia e, por consequência, luta de classes, já que, segundo o referido autor (Ibidem, p. 190-191),

[...] a história da produção dos conhecimentos não está separada da história da luta de classes. [...] Em outras palavras, as ideias científicas, as concepções gerais e particulares historicamente apontáveis para cada época histórica dada – em suma, as ideologias teóricas e as diferentes formas de filosofia espontânea que as acompanham - não estão separadas da história da luta de classes.

Desse modo, levando-se em conta as múltiplas implicações do sentido, pode-se dizer que a semântica constituiu-se como a fissura inquietante da Linguística através da qual emergem as questões discursivas; uma seta apontando incessantemente para o exterior da língua, onde estão o sujeito, a ideologia e a história, os quais são, ao mesmo tempo, dela constituintes.

Na relação entre formação discursiva e sujeito, Pêcheux (1988) aborda duas formas de esquecimento. A primeira é a ilusão da autoria, em que o sujeito tem a impressão de que o discurso dele é original, inicia-se com ele. Pêcheux o denomina de “esquecimento nº1”. Já o “esquecimento nº 2” é a ilusão da autonomia. Este provoca no sujeito a ideia que o seu discurso é formulado com determinadas palavras e não outras porque tais palavras são por ele controladas.

O mesmo autor (*Ibidem*, p. 177) estabelece a seguinte relação entre os dois esquecimentos e a forma-sujeito:

O efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2. Assim, o espaço de reformulação-paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como o lugar de constituição do que chamamos o imaginário linguístico (corpo verbal).

Por conseguinte, é no espaço da repetição, da reformulação que melhor evidenciamos a constituição dos esquecimentos elencados por Michel Pêcheux. Daremos continuidade nessa perspectiva, ao abordamos outros elementos discursivos pecheutianos.

### **3.3 Interdiscurso, pré construído e enunciados antecedentes**

Não obstante a definição e delimitação dadas para o conceito da FD, a continuidade dos estudos de Pêcheux demonstrará que a formação discursiva não é algo fechado, imóvel – expressão cristalizada da visão de mundo de um grupo social; mas sim um domínio aberto e inconsistente, que dialoga com outras formações discursivas pertencentes ou não ao mesmo campo discursivo.

Explica-se esse fato pela constatação de que a formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível – do que “pode e o que deve ser dito” –, definindo conjunto(s) de enunciado(s) possíveis, a partir de um lugar determinado, como também circunscreve o lugar do não dizível – o que não pode e o que não deve ser dito. Por essa razão, para tratar de formações discursivas, faz-se necessário tratar da interação entre formações discursivas, pois que a identidade do discurso se constrói na relação com o outro, esteja esse outro marcado ou não linguisticamente.

Para Florêncio *et al* (2007), o interdiscurso é caracterizado como o movimento de retorno ao já dito - discursos já produzidos que entram na produção discursiva - selecionando-se o que é relevante para a possibilidade de produção de novos sentidos. É pensado no eixo vertical. Ao mesmo tempo em que o sujeito reproduz o

já dito, identificando-se com uma determinada formação discursiva, ele produz diferentes sentidos para o pré construído, que retorna, mas se faz novo.

O conceito de interdiscurso é tratado por Pêcheux (1988, p. 162) da seguinte forma:

[...] toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao 'todo complexo com dominante' das formações ideológicas. [...] propomos chamar **interdiscurso** a esse "todo complexo com dominante" das formações discursivas.

Desse modo, o interdiscurso é aquilo que está na diferença entre as formações discursivas, que se situa em seus pontos de troca, de relação.

Orlandi (2009, p. 45) propõe uma interessante diferenciação entre interdiscurso e intertexto, fazendo, ao mesmo tempo, algumas colocações a respeito do funcionamento do primeiro:

É preciso não confundir o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o "anonimato", possa fazer sentido em "minhas" palavras. No interdiscurso, diz Courtine (1984), fala uma voz sem nome.

Nessa compreensão a respeito do interdiscurso, ganha forma um dos seus elementos constitutivos: o pré construído. Na teoria da AD, esse é um dos elementos que, junto à articulação ou processo de sustentação, compõe a estrutura do interdiscurso.

Foi Paul Henry quem primeiro propôs o termo "pré construído" para dar conta da presença do outro, a fim de designar o que remete a uma construção anterior e exterior ao discurso do sujeito. Pêcheux (1988, p. 151), por sua vez, define esse conceito da seguinte forma: "Diremos, então, que o 'pré construído' corresponde ao 'sempre-já-aí' da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seu 'sentido' sob a forma de universalidade ('o mundo das coisas') [...]".

Pêcheux (1988, p.167) passará a denominar a “articulação” ou “processo de sustentação” como intradiscurso, afirmando que o mesmo,

[...] enquanto ‘fio do discurso do sujeito’, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal do ‘exterior’. E o caráter da forma-sujeito, com o idealismo espontâneo que ela encerra, consistirá precisamente em reverter a determinação: diremos que a forma-sujeito (pela qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por co referêcia

O pré-construído é algo que fala sempre antes, em outro lugar, independentemente, e que é retomado materialmente no interdiscurso. Em outros termos, é um elemento do interdiscurso reinscrito no intradiscurso do sujeito e caracteriza-se, pois, por ser proveniente da exterioridade, proveniência esta que é esquecida.

Dessa maneira, não só possibilita a existência do indivíduo como sujeito falante de uma formação discursiva, como é instrumento de realização do esquecimento nº1, a ilusão de que o sujeito é produtor do sentido daquilo que fala, já que será através dele que o sujeito ignorará a origem dos enunciados de seu discurso e os colocará no fio do discurso automaticamente, como se seu sentido fosse evidente.

Os pré-construídos têm sua existência concretizada por repetição, paráfrase, oposição, dentre outras possibilidades, e sua autoria é desconhecida pelo sujeito falante. Assim, eles – os pré--construídos – representam elementos da exterioridade que estão presentes no discurso atual. Portanto, quando o sujeito se apropria de pré-construídos para produzir ‘seu’ discurso, ele insere elementos da exterioridade, como discursos produzidos por outros, em outro espaço e momento, sob outras condições ou contexto sócio histórico. É nessa apropriação daquilo que já foi dito que se estabelece a relação entre pré construído (discursos de outros e anteriores) e discurso atual.

A partir da compreensão de que os pré-construídos têm um papel essencial na produção do discurso atual, ou seja, que há ligações entre esses dizeres,

retomamos Orlandi (2009, p.89) que afirma “[...] todo texto é sempre uma unidade complexa; não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com os outros, que não forme um intrincado nó de discursividade.”. Assim, também o discurso é produzido a partir de relações estabelecidas com os outros discursos já existentes, mas esquecidos, que constituem o espaço interdiscursivo, mediante a apropriação pelo sujeito do que já foi dito, ao produzir seu discurso nas condições sócio históricas do contexto atual, ou seja, na tomada da palavra para constituir sua enunciação.

Bakhtin/Volóchinov (2006) corroboram com essa compreensão do interdiscurso ao dizer que o ser humano é inconcebível fora das relações sociais. Embora tenha a ilusão de que o que fala é original e foi concebido por ele, seu discurso é polifônico, isto é, atravessado de diversas vozes que se complementam, concorrem e até se contradizem.

Nesse compasso, de maneira semelhante aos pré-construídos, temos o conceito bakhtiniano de “enunciados antecedentes”.

Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 300) colocam a existência de enunciados antecedentes como um fato inquestionável ao considerar que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá o nome pela primeira vez”. Por essa razão, dizem os referidos autores (Ibidem, p. 272):

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau; porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes dos seus e alheios – com os quais o enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte).

Essa tomada de discursos antecedentes como referência para produção do discurso atual fica evidente na obra dos referidos autores quando se referem ao modo como o falante realiza a seleção do léxico que irá utilizar em seu enunciado. Consoante os autores (Idem, p. 292-293),

[...] quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo.

A partir da citação acima, percebemos que os enunciados antecedentes, ou o discurso do outro, estão inscritos na história sob a forma de opiniões, pontos de vista, visões de mundo, correntes, linguagem verbal ou não verbal, podendo ou não conter marcas de personalidade. Assim, quando os enunciados atuais dialogam com enunciados antecedentes, que podem assumir essas diferentes formas, podem dialogar com um interlocutor real e presente, como em conversas do cotidiano, ou dialogar com o que foi dito, sem ter conhecimento sobre quem produziu esses enunciados antecedentes, ou seja, o outro. Consoante os autores (2006, p. 413): “não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”.

### **3.4 Memória, esquecimento e silêncio: a opacidade dos sentidos**

Pêcheux (1988, p. 142) apontava já caminhos a serem trilhados na discussão sobre o conceito de memória discursiva ao defini-la como “um conjunto complexo, pré-existente e exterior ao organismo, constituído por uma série de ‘tecidos de índices legíveis’, que constitui um corpo sócio-histórico de traços”. Portanto, estava posta a implicação de que a memória envolve uma relação da linguagem com a história e pensá-la requer observar as relações conflituosas dos aspectos de historicidade com os processos da linguagem.

Para a AD, a noção de memória discursiva não se confunde com a noção de memória da Psicologia (repositório de informações adquiridas ao longo do tempo), pois diferentemente desta aquela “diz respeito às formas significantes que levam uma sociedade a interpretar-se e a compreender-se através dessa interpretação” (GREGOLIN, 2003, p. 21).

De acordo com Indursky (2009), a reflexão sobre “memória” sempre esteve presente na Análise do Discurso, aparecendo, nos textos fundadores, sob diversas

formas de designação. Nesse sentido, a proximidade dos conceitos de memória discursiva, interdiscurso e pré-construído, têm levado muitos estudiosos da AD a considerá-los como idênticos, apontando que interdiscurso e memória discursiva são, de modo geral, a mesma coisa.

Segundo a mesma autora (2009), o trabalho teórico mais profícuo a respeito de memória discursiva na AD teve seu desenvolvimento a partir dos anos 1980, com os estudos de Courtine. Para ele (1981, p. 53), o termo memória designa algo distinto de qualquer lembrança ou memorização psicológica: “a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, reguladas pelos aparelhos ideológicos”. O mesmo autor (Idem, p.52) compreende ainda que

Toda produção discursiva faz circular formulações anteriores, porque ela possui em seu domínio associado outras formulações que ele repete, refuta, transforma, denega...Isto é: em relação às quais esta formulação produz efeitos de memória específicos.

Por conseguinte, pode-se inferir que todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade. Então, pode-se conceber a memória discursiva como sendo esses sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade e que são reavivados no intradiscurso. Não obstante a isso, o sujeito busca, por vezes, apagar os “sinais” da memória para produzir o efeito de homogeneidade discursiva.

Nessa perspectiva, a memória não está relacionada a aspectos de natureza cognitiva, mas ao âmbito social, a partir da noção de regularização. As retomadas/regularizações de sentidos vão construindo uma memória que se estabelece socialmente, mesmo que ela se apresente ao sujeito discursivo como não sabido. Ou seja, são as repetições do discurso que constroem a memória discursiva. Correio (2013, p. 345) corrobora com essa perspectiva ao afirmar que:

há sempre um ‘já lá’, que pode ser apreendido por meio do interdiscurso. Digamos que essa transversalidade que se situa no interior e no exterior do discurso deixa rastros nos dizeres dos sujeitos e afeta, de certo modo, o próprio sentido das palavras.

É interessante ressaltar que a repetição com sua materialização nas paráfrases é uma característica marcante do discurso e que, de modo geral, é ela que faz surgir as diferentes imbricações geradoras dos conceitos de interdiscurso, pré-construído e memória, os dois primeiros já abordados acima. Nesse compasso, cabe a observação feita por Indursky (2009, p. 6): “quando a repetição se dá com deslizamento dos sentidos, este deslizamento vem, nas palavras de Pêcheux (1983/1999, p. 52), ‘perturbar a memória’”. Essa quebra da repetibilidade estabelece uma nova forma de repetição e, por consequência, promove uma reorganização da memória social, de modo a acomodar os novos sentidos.

É a memória discursiva que ressoa no deslizamento de sentidos, constituindo-se como uma “presença-ausente” na ressignificação. De acordo com Pêcheux (1990, 17), a ruptura que está por trás desse deslizamento se dá “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Os sentidos podem se modificar e as redes discursivas de reformulação vão recebendo novas formulações que se reúnem às já existentes e vão também atualizando as redes de memória.

Avançando nessa discussão, chegamos a um importante funcionamento da memória discursiva, o qual diz respeito ao *esquecimento*. Se a matriz de sentidos conduz à repetibilidade, ela também coloca os limites desta repetibilidade: a matriz remete ao que pode e deve ser dito no interior de uma FD, o que equivale a dizer que há sentidos que aí não podem ser ditos e que permanecem fora da referida FD. (INDURSKY, 2009). A referida autora (Idem, p. 8) diz ainda que:

é em função dela [da memória discursiva] que certos sentidos são ‘esquecidos’, ou seja, certos sentidos que em um determinado momento podiam ser produzidos no seio de uma FD, em função de mudanças conjunturais, não podem mais ser ditos, atualizados, lembrados.

No entanto, é importante considerar que essa interdição ocorrida na memória discursiva não implica o completo apagamento. Com isso, é possível que os sentidos fiquem recalçados e possam ser recuperados pela mesma formação discursiva ou por outras, em outro momento histórico (INDURSKY, 2009).

Ainda no rol dos ditos e não ditos, dos já-ditos e esquecimentos, a AD utiliza-se também da categoria silêncio como significante para linguagem. Na rede dos pré-construídos, no momento da enunciação, alguns discursos são silenciados e este

silêncio é assim, elemento necessário para a geração de sentidos. Como diz Orlandi (2007, p.14):

silêncio que atravessa as palavras, que existe entre elas, ou que indica que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que aquilo que é mais importante nunca se diz, todos esses modos de existir dos sentidos e do silêncio nos levam a colocar que o silêncio é fundante.

Assim, o silêncio é fundante da linguagem, ou seja, antes mesmo de ela existir já há o silêncio. (ORLANDI, 2007). Há uma incompletude na linguagem, por isso existe no discurso o silenciamento de sentidos que não estão na superfície, mas podem ser recuperados através da Análise do Discurso. Afirma Orlandi (2007) que se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não dito, visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante. Essa “falta”, esse não dito é também significante, é ele que permite o movimento dos sentidos, ou seja, o sentido pode ser sempre outro, a partir do silêncio. Diz a autora (2007, p. 79):

a incompletude é uma propriedade do sujeito (e do sentido), e o desejo de completude é que permite, ao mesmo tempo, o sentimento de identidade, assim como, paralelamente, o efeito de literalidade (unidade) no domínio do sentido: o sujeito se lança no seu sentido (paradoxalmente universal), o que lhe dá o sentimento de que esse sentido é uno.

Como afirma a autora acima, essa incompletude da linguagem se caracteriza como sendo o lugar da falha que também fala, dos deslizos, da deriva, da possibilidade dos sentidos outros. O homem possui uma forte necessidade de controlar o sentido, no entanto, o silêncio o faz perder completamente esse controle, dando movimento, dinamicidade aos sentidos, ou seja, conforme Orlandi (2007, p. 85), “se há um silêncio que apaga, há um silêncio que explode os limites do significar”. Portanto, o silêncio é constitutivo do dizer, pois o sujeito ao materializar um discurso gera palavras e determinados sentidos que se relacionam com sua posição-sujeito, com sua formação discursiva e silencia outras palavras, outros

sentidos que também contribuem para que seu dizer signifique. Explica a referida autora (Idem, p. 29):

quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um *continuum* significante. O real da significação é o silêncio. E como nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso.

Desse modo, quando se diz que o silêncio é o real do discurso, explicitamos que o que está silenciado também significa, gera sentidos que não estão explicitados no fio do discurso.

Igualmente, não se pode confundir o silêncio com o implícito, pois este último já está lá, é palpável, já o silêncio não está pronto, já dado, como metaforiza Orlandi (2007, pp. 32-33).

O silêncio não está disponível à visibilidade, não é diretamente observável. Ele passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das palavras [...] como para o mar, é na profundidade, no silêncio, que está o real do sentido. As ondas são apenas o seu ruído, suas bordas (limites), seu movimento periférico (palavras).

Como diz Orlandi (2007), as ondas são as possibilidades de sentidos que podem ser gerados a partir do momento da enunciação. Dessa citação se espreita a diferença do que é implícito e do que é silêncio. Ora, se o silêncio não está disponível e não é diretamente observável, logo inferimos que o implícito o é, pois é localizável no contexto e na situação de produção.

O silêncio extrapola os limites da interpretação, desfaz toda e qualquer tentativa de controle dos sentidos necessária ao homem, pois o mesmo se dá na falha, no equívoco, na dispersão, nas brechas do discurso. Logo, vemos esse “vazio”, “incompleto” da linguagem que é o silêncio, como um horizonte para interpretação. Dessa maneira, temos o silêncio como elemento constitutivo do sentido (ORLANDI, 2007).

Segundo a referida autora (Idem, p. 24), há formas diferentes de silêncio que atravessam as palavras, definidas da seguinte forma:

o silêncio fundador, aquele que existe nas palavras, que significa o não dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar; b) a política do silêncio, que se subdivide em b<sup>1</sup>) silêncio constitutivo o que nos indica que para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras); b<sup>2</sup>) o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura).

Assim, o silêncio fundante é aquele que indica que o sentido sempre poderia ser outro. Essa categorização traz a ideia de que antes do discurso há sempre silêncio. Ele é a própria condição da produção do sentido. Quanto à política do silêncio vista na citação, temos o silêncio constitutivo que se refere à escolha de palavras, ou seja, ao usar determinadas palavras, apagam-se outras que poderiam gerar sentidos outros, trazendo à luz outras formações discursivas e, por fim, temos o silêncio local que indica que há discursos que são proibidos de serem ditos em determinadas situações sociais. Neste jogo de silêncio e linguagem, entra o papel do interdiscurso como esclarece Orlandi (2007, p. 92):

é assim que o interdiscurso, na ilusão do conteúdo, é trabalhado pelo silêncio. Quando o interdiscurso “apaga” o silêncio fundador, enquanto tal, fazendo com que o não dito se sobreponha (coincida) ao já-dito, ele produz a impressão de que o sentido não pode ser, na origem, senão um.

Dessa forma, é no interdiscurso que o dito confunde-se com o não dito, criando a ilusão de sermos o primeiro a dizer, e também gerando assim os sentidos outros, aqueles não pretendidos, mas que foram gerados a partir do silêncio significante. O silêncio constitutivo habita em todo e qualquer momento enunciativo. Dessa forma, diz Orlandi, (2007, p. 54): pode-se afirmar que “dizer e silenciar andam juntos”.

Já o silêncio local representa algo que é silenciado, mas que se tem algo para repreendê-lo, uma lei, uma ordem, etc., sendo assim, um silêncio “consciente”, como dita a referida autora (2007, pp. 74-75),

como parte da política do silêncio nós temos, ao lado do silêncio constitutivo, o silêncio local, que é a manifestação mais visível dessa política: a da interdição do dizer [...] trata-se da produção do silêncio

de forma fraca, isto é, é uma estratégia política circunstanciada em relação à política dos sentidos: é a produção do interdito, do proibido.

Portanto, o silêncio local é o sancionado, indica aquilo que, por interesses sociais, é proibido enunciar em determinadas situações de comunicação. Esse silenciamento ocorre em inúmeras situações hodiernas, em que determinados discursos são proibidos de serem enunciados por causa da censura e da punição. Por fim, é o que não é permitido dizer em determinada conjuntura, ainda que inconscientemente o sujeito não perceba, pois, esse silenciamento é uma construção histórico-ideológica e constitui as posições dos sujeitos, resultando num movimento de interpelação ideológica do sujeito, como completa a autora (2007, pp. 77) abaixo:

A relação com o dizível é, pois, modificada quando a censura intervém: não se trata mais do que dizível sócio historicamente definido pelas formações discursivas (o dizer possível): não se pode dizer o que foi proibido (o dizer devido) Ou seja: não se pode dizer o que se pode dizer.

Portanto, como dito acima, a definição de formação discursiva (o que pode e deve ser dito em dada conjuntura social) relaciona-se com o silêncio local, com a censura, interdição e sanção no controle do poder dizer e do não poder dizer em determinadas situações de interlocução. Afirma a autora (Idem, p. 58).

O silêncio não é, pois imediatamente visível e interpretável. É na historicidade inscrita no tecido textual que pode devolvê-lo, torná-lo apreensível, compreensível. Desse modo, o trabalho com o silêncio implica a consideração dessas suas características.

Desse modo, o silêncio, está no entremeio da História e da ideologia, e essas inscrições requerem um trabalho aprofundado, pois implica buscar no que está intrinsecamente no discurso e que é, ao mesmo tempo, recuperável, completa ou parcialmente por meio da história.

Expostos alguns elementos teóricos importantes da Análise do Discurso, faremos uma breve exposição sobre o texto jornalístico, com especial ênfase para o

gênero editorial, para, posteriormente, passarmos à análise das materialidades selecionadas.

## **4 O DISCURSO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NO TEXTO JORNALÍSTICO**

Como já dito anteriormente, o professor, a natureza do seu trabalho, são sempre definidos com obviedade por uma série de sentidos que levam inadvertidamente à ideia de missão, heroísmo, sacrifício, incompreensão etc., presentes nos mais diversos meios, vozes, sujeitos e posições ideológicas. Duvidar dessa obviedade é um primeiro passo para compreender o funcionamento desses sentidos na sociedade e a sua conseqüente não imanência, o que nos possibilita desnaturalizar tais percepções hegemônicas e perceber outras redes semânticas possíveis e existentes. Nesse sentido, nosso objetivo é analisar como funciona no texto jornalístico de editoriais de jornais brasileiros o discurso sobre o trabalho docente, buscando compreender os efeitos de sentido, retornos e apagamentos a partir de uma perspectiva materialista do Discurso, a qual considera a história, a ideologia e a língua. Antes, porém, de dar início à análise das sequências selecionadas, entendemos ser necessário tecer algumas considerações acerca da atividade jornalística.

### **4.1 A atividade jornalística: jornalismo informativo e jornalismo opinativo**

A informação continua sendo o foco principal da atividade jornalística, como bem diz Sousa (2001, p. 14): “informar, com intenção de isenção e verdade, é a finalidade primeira do jornalismo numa sociedade democrática.”

O autor utiliza apropriadamente o termo “intenção” para se referir à isenção e à verdade requeridas pelo jornalismo. Isso porque, de acordo com Martins (2009, p. 500): “para a semiótica, no texto não há verdades reais, mas convincentes, isto é, capazes de produzir um efeito de sentido de verdade.” A ideia de que o jornalista transmite a verdade está aí bem mais relativizada, uma vez que o mais importante é parecer verdadeiro, não necessariamente sê-lo.

Ainda em relação às duas vertentes – opinião e informação – Beltrão (1980, p. 14) dá-nos as seguintes definições:

A opinião trata-se da função psicológica, pela qual o ser humano, informado de ideias, fatos ou situações conflitantes, exprime a respeito seu juízo. (...) Informação, para o homem, é a percepção do real, captada pelos sentidos e registrada em sua mente, seja pela observação direta, seja pela recepção de mensagens emitidas por outrem. (Sic).

A opinião manifesta na instituição jornalística está sob o controle dela, determinando as variáveis que influenciam na construção opinativa. Ditrich e Lage *apud* Pichelli, Pedro e Carvalho (2006) afirmam ainda que “o texto opinativo propõe uma versão para um conjunto de fatos, mencionando-os ou não.” Falam também que no texto opinativo só há duas possibilidades: concordar ou não concordar.

Em outras palavras, a neutralidade não é algo aceitável num texto opinativo. É preciso posicionar-se e, como já foi dito, de acordo com a diretriz ideológica da instituição. Isso porque a finalidade do jornalismo opinativo é convencer, no sentido de obter adeptos para uma ideia, impondo-se como expressão de uma verdade. Tal abordagem, como vemos, dialoga com as proposições pecheutianas que mencionamos anteriormente

É importante salientar que, segundo Melo (1994, p. 26), apesar de subsistirem gêneros jornalísticos ligados às duas grandes tendências do jornalismo – informação e opinião –, há também uma série de gêneros que apresentam características mistas, mutações provocadas pela configuração do jornalismo como “negócio poderoso”, que necessita adaptar-se às exigências de seus consumidores.

Martins (2009, p. 500) ainda acrescenta:

Suplantando as categorias de informação e de interpretação, a mensagem jornalística também pode se expressar, segundo Raymond Nixon, para satisfazer às necessidades sociais de observação (em que o jornalista é o vigia que registra os fatos e os informa à sociedade, como ocorre no jornalismo informativo); aconselhamento (o leitor reage diante das notícias, transmitindo opiniões próprias ou as que lê, ouve ou vê, atuando como formador de opinião, como no jornalismo opinativo); educação (informa, orienta e amplia o conhecimento da comunidade, esclarecendo, explicando e detalhando fatos e acontecimentos: jornalismo interpretativo); e diversão (mantém seções que entretêm e prendem a atenção do público, através da diversão: jornalismo diversional).

Por conseguinte, podemos afirmar que o texto jornalístico, seja ele informativo, opinativo ou misto é intrinsecamente afetado por aspectos ideológicos e

comerciais. Disso resulta a compreensão já constatada anteriormente de que a neutralidade e a isenção são meros simulacros habilmente utilizados para moldar a opinião pública.

#### 4.1.1 Os gêneros opinativos

Melo (1994, p. 65) também elenca alguns gêneros opinativos, tais como: o comentário, o artigo, a resenha e o editorial. Com exceção do editorial, todos os gêneros são assinados.

A respeito dos gêneros opinativos, é importante salientar que não há, atualmente, o monolitismo opinativo, ou seja, as opiniões expressas através desses gêneros não são necessariamente uniformes, tendo em vista que as empresas jornalísticas não pertencem a uma única pessoa, mas sim a um conglomerado de empresários. Acrescenta-se o fato de que as empresas contam com administradores e colaboradores assalariados de diversos meios. Resulta disso a diversidade de manifestações opiniosas, por vezes conflitantes, diferentemente do que ocorria nos primeiros jornais e revistas (MELO 1994). Entretanto, Beltrão (1980, p. 20) esclarece:

[...] é claro que tal conflito não pode ser levado aos extremos: um jornal católico não admitirá no seu corpo redacional, por exemplo, com responsabilidade de uma seção, a um redator ateu; poderá, contudo, admitir que escreva livremente sobre temas não dogmáticos, tais como o celibato sacerdotal, a liturgia da celebração da missa, o uso de ritmos populares na música sacra etc., ou sobre temas livres de implicações religiosas.

Diante dessa realidade de “multiplicidade ideológica”, a Análise do Discurso permitirá ao estudioso, por meio de seu aporte teórico e instrumentos analíticos, transpor os simulacros e pretensas polarizações ideológicas e desvelar os efeitos de sentidos dos discursos materializados em textos que buscam apagar as “pegadas ideológicas” em suas construções linguísticas, tal como são, por vezes, os jornalísticos.

#### 4.1.2 O editorial

Dentre os gêneros opinativos já mencionados, interessa-nos discorrer sobre o editorial, uma vez que se trata do gênero textual que dá suporte aos dizeres que materializam o discurso que estamos analisando. Pichelli, Pedro e Carvalho (2006, p. 2) assim o definem:

[...] entendemos como editorial o gênero do discurso jornalístico que expressa a opinião do veículo de comunicação sobre os fatos mais importantes no espaço político-social-econômico com abrangência local, nacional e internacional. Oferece o ponto de vista da instituição e, como consequência, a sua redação é afetada por certo protocolo, em que se emprega uma linguagem impessoal, concisão na apresentação dos argumentos que defende, refutação de opiniões opostas e conclusão que enfatiza o ponto de vista da empresa. Normalmente ocupa um espaço fixo e costuma não ser assinado. Por tratar de temas da atualidade, tem como finalidade influenciar a opinião pública.

Nessa definição, encontramos um conjunto de peculiaridades sobre esse gênero que se constituem ao mesmo como tensões e contradições. Trata-se de um texto que expressa opinião, mas precisa usar uma linguagem “impessoal”; que representa o ponto de vista da empresa, porém, tem a pretensão de representar a opinião pública e, ao mesmo tempo, influenciá-la. Em suma: não parecer ideológico, apesar de sê-lo.

Na década de 1980, o conceito de opinião pública era diversificado, não existindo um consenso nas Ciências Sociais, tanto em relação ao conceito quanto a sua formação. A teoria mais conhecida é a que procura explicar o processo de formação da opinião pública por meio do modelo cascata. Para Lima (2005), o modelo cascata, explica a formação da opinião pública, como “resultado de um fluxo linear de informações do topo da pirâmide social até as ditas classes populares”. Às lideranças das elites sociais resta emitir suas opiniões, através dos meios de comunicação, para que as massas ignorantes as absorvam como suas novas verdades. Segundo essa proposta, a opinião pública se formaria a partir de pequenos grupos, situados no topo da pirâmide social e depois viria “descendo”, por degraus, até a base da pirâmide. No primeiro degrau dessa “cascata”, estaria o

pequeno grupo das elites econômicas e sociais; no segundo grupo estariam o das elites políticas e, no terceiro, a mídia, seguida pelos chamados formadores de opinião – intelectuais, religiosos, artistas, educadores, líderes empresariais e sindicais, jornalistas – e, finalmente, no último degrau, a grande maioria que constitui a base da população.

O editorial é considerado o gênero opinativo mais nobre e complexo devido à necessidade de “falar” em nome da instituição jornalística. Para conseguir o objetivo de alcançar adeptos o editorialista precisa ter em mente não somente a orientação ideológica do jornal, mas também a aceitabilidade e os valores do público leitor.

Acima de tudo, é preciso cativar o leitor, conquistar sua confiança. Para isso, a principal ferramenta é a afetividade. Ferreira (2000, p. 191), citando Perelman, diz que para se alcançar a afetividade utilizam-se meios centrados basicamente em dois pólos distintos e complementares: “de um lado, o caráter que o orador assume e demonstra para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório (*ethos*); de outro, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador procura tirar partido (*pathos*)”.

Martins (2009, p. 504), explica de que forma o editorialista constrói seu discurso para conseguir a adesão do público:

[...] empregando o discurso autoritário, em que o enunciador domina pela palavra, sem que haja oportunidade de o enunciatário protestar (raciocínio apodítico), o editorialista elabora um discurso fechado, dogmático, em que a única verdade é a da autoridade que está se comunicando, respaldada pela instituição que representa: o jornal.

A persuasão é, sem dúvida, a marca fundamental do editorial. Além de comentar, argumentar, analisar, relacionar fatos, estabelecer significados para acontecimentos e ideias, esse gênero opinativo também pode se encarregar até de exortar os leitores a fazer determinadas coisas, como votar num determinado partido ou candidato (SOUSA, 2001).

Mesmo com essa carga persuasiva tão forte, ou até mesmo por causa dela, o editorialista não pode radicalizar suas posições, mas deve apresentar outros pontos de vista sobre o aspecto da realidade que está sendo discutido, confrontá-los. Somente depois deve tomar partido com firmeza e autoridade, porém, com respeito e elegância. (SOUSA, 2001)

Já Martins (2009, p. 501), citando Bahia (1990), arrola as possíveis virtudes e defeitos do editorial:

[...] no primeiro caso, apresenta-se como uma notícia qualificada (que representa o foro íntimo do veículo), engajada (pois busca definição e escolha), exclusiva (emite opinião própria) e de profundidade (não se limita aos fatos, mas incorpora autoridade, consistência e hierarquia a seu conteúdo). Entretanto, também se desqualifica, ao apresentar defeitos como o vitupério (inclinação para elogiar-se a si mesmo), a arrogância (opinião do veículo acima de tudo), a profecia (hábito de antecipar tudo que lhe parece essencial), a autossuficiência (veículo está sempre certo) e a facilidade (emprego de raciocínio padrão na apreciação de fatos os mais contraditórios)

Pudemos, portanto, conhecer alguns aspectos desse gênero que constitui o formato do meio linguístico em que se materializa o discurso a que nos propomos analisar. As características desse texto, como vimos, incluem a persuasão e a permanente tentativa de apagamento da subjetividade e do lugar ideológico do enunciador. Tudo isso sob o manto da objetividade, da neutralidade e do discurso da opinião pública.

#### **4.2 O discurso sobre o trabalho docente: um processo de culpabilização das vítimas**

Feita na primeira seção a recuperação da constituição histórico-ideológica da figura do professor e, agora, postos os fundamentos teóricos, alguns instrumentos da Análise do Discurso e considerações sobre o gênero editorial, procederemos, desse ponto em diante, à análise das sequências discursivas que compõem o *corpus*.

Em nosso percurso até aqui, empreendemos inicialmente uma breve recuperação histórica de como se constituiu o magistério no Brasil, dando especial relevo à rede de sentidos atribuídos ao trabalho docente. Por meio dessa análise foi-nos possível compreender, ainda que de forma resumida, as raízes históricas e semânticas que sustentam os discursos sobre a docência que encontramos

atualmente no Brasil. Trata-se de sentidos que não se exauriram, não desapareceram, mas ressurgem, ressignificando-se em diversas materialidades. Posteriormente, deixando ainda mais nítida nossa ancoragem teórica para a compreensão do objeto, procuramos definir algumas categorias de análise que julgamos fundamentais para o nosso estudo, notadamente aquelas relacionadas ao interdiscurso, à memória do dizer e suas implicações. Tais mecanismos teóricos e de análise permitiram-nos dispor de elementos e ferramentas necessários para entender este discurso que se apresenta nas materialidades.

Por fim, utilizando a compreensão histórica do trabalho docente do primeiro capítulo e o apanhado teórico-analítico do segundo, chegamos à análise das sequências discursivas. Para tanto, consideramo-las como materialidades em que tomam forma concreta nas práticas sociais de nossa realidade, não sendo, dessa forma, um fim em si mesmas, mas sim a ponta do fio que nos leva à concretude do discurso.

#### **4.2.1 Sobre o *corpus***

Tomamos como base o conceito de *corpus* assim definido por Courtine (1981, p. 24).

Nós definiremos um *corpus* discursivo como um conjunto de sequências discursivas estruturadas segundo um plano definido em referência a um certo estado das condições de produção do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, com efeito, uma operação que consiste em realizar, por um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado segundo um certo plano), as hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa.

Por conseguinte, na organização do nosso *corpus* fomos guiados por nossos objetivos que concernem à investigação dos efeitos de sentido sobre o trabalho docente nos textos jornalísticos de editoriais de jornais brasileiros. Assim, selecionamos as sequências discursivas com base em nossa hipótese de que os editoriais materializam o discurso da docência como missão/vocação. Ainda Courtine (2006, p. 70) nos diz que:

[...] no plano de constituição de um *corpus*, a inscrição de um *corpus*, a inscrição de um enunciado em um conjunto de formulações – como um nó em uma rede – deve ser caracterizada com base em uma pluralidade de pontos, constituindo ao seu redor uma sequência discursiva que foi considerada um ponto de referência, uma rede de formulações extraídas de sequências discursivas cujas condições de produção são ao mesmo tempo homogêneas e heterogêneas em relação à sequência discursiva de referência.

Adotando a noção de sequência discursiva de referência, entendemos que nosso *corpus* inscreve-se em condições de produção configuradas na reestruturação produtiva do capital, baseada no modelo toyotista, que trouxe a reboque a cooptação da subjetividade do trabalhador. Porém, inscreve-se principalmente nas condições de produção que engendraram a história do magistério, uma vez que memória discursiva e imaginário constituem os elementos analíticos a que daremos maior destaque tendo em vista as características das sequências que trazemos para a análise.

Assim, nossa sequência discursiva de referência é aquela correspondente à SD3, que veremos mais adiante, justamente por representar um ponto inicial de referência do discurso do trabalho docente como missão/vocação.

Utilizamos como *corpus* deste trabalho, portanto, sequências discursivas dos seguintes editoriais e jornais:

<b>Editorial</b>	<b>Jornal</b>	<b>Data de publicação</b>
“Desaprendizado Real”	<i>Gazeta de Alagoas</i>	21 de julho de 2010
“Além do Corporativismo”	<i>O Globo</i>	02 de setembro de 2013
“Mestres Indisciplinados”	<i>Folha de São Paulo</i>	25 de abril de 2015
“Quem Quer ser Professor?”	<i>Gazeta do Povo</i>	11 de maio de 2013
“O Valor dos Professores”	<i>Zero Hora</i>	09 de outubro de 2013

Os textos foram publicados entre os anos de 2010 e 2015 e repercutem, de maneira geral, os maus resultados das escolas públicas nos exames nacionais e as greves do magistério, relacionando esses dois aspectos de modo a responsabilizar os professores pelo fracasso escolar dos alunos. Além disso, foram também utilizados outros editoriais que discutem as causas do esvaziamento do interesse pela docência por parte dos jovens brasileiros. Em todas as materialidades

procuramos investigar o funcionamento de sentidos sobre o magistério, presentes na memória discursiva e materializados nos textos jornalísticos.

A escolha desse gênero textual que dá suporte aos dizeres justifica-se por diversos motivos. Primeiramente, porque, como vimos na seção anterior, o editorial tem um caráter eminentemente persuasivo e representativo da instituição, sendo, também, formador de opinião e autocaracterizado como porta-voz da “opinião pública”. Dessa forma, dado o alcance regional e/ou nacional das publicações dos jornais supracitados e essa característica ao mesmo tempo representativa e persuasiva desse gênero, deu-se a opção por esse *corpus*, tendo em vista possibilitar um interessante observatório do discurso que ora analisamos.

Acrescente-se a isso, como fator mais importante, a natureza do discurso que será objeto de análise, uma vez que se trata da discussão sobre o papel e a natureza do trabalho do professor. Torna-se, portanto, imprescindível desvelar as raízes ideológicas e discursivas, apagamentos e silenciamentos presentes nos editoriais, bem como o funcionamento da memória discursiva, como forma de contribuir para a desconstrução de concepções sobre o trabalho do professor e sobre a educação básica que têm, de certa forma, impedido a devida politização e consequente busca por melhores condições para a educação em nosso país.

### 4.3 Desvelando sentidos

A partir dessas reflexões anteriormente esboçadas, passaremos a seguir à análise de algumas materialidades discursivas acerca do trabalho docente. As primeiras sequências discursivas analisadas são do editorial “Desaprendizado Real”, do jornal *Gazeta de Alagoas*. O texto foi publicado em julho de 2010 e tece comentários sobre os maus resultados das escolas públicas de Alagoas no ENEM do ano anterior.

Eis a seguir a primeira sequência discursiva do editorial do jornal alagoano:

**SD1:** Como um casamento pecaminoso, têm se conjugado com invulgar recorrência a ausência de estratégias inovadoras e de investimentos mais ousados por parte do poder público e a inclemência de longuíssimas e inconsequentes greves implementadas pelas entidades representativas do magistério. [...]

Adentrando às condições de produção estritas do discurso materializado nessa sequência, cabe ressaltar que se trata do período que antecede as eleições estaduais e federais de 2010, momento também em que se encerrava uma das greves dos trabalhadores da educação de Alagoas. Ao mesmo tempo, era divulgado pelo INEP o mau resultado das escolas públicas estaduais alagoanas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal conjuntura leva o jornal a se posicionar por meio de editorial.

Inicialmente, observamos, na materialidade, o atravessamento do discurso religioso, constituindo um recurso metafórico. A figura do “casamento pecaminoso” para associar à ausência de ações governamentais e às greves do magistério funciona como forma de igualar e associar governo e professores, apresentando-os como corresponsáveis pelo fracasso da educação em Alagoas.

“Matrimônio” e “pecado” são invocados da memória discursiva religiosa e ressignificados no intradiscorso, com o objetivo de caracterizar pejorativamente os movimentos grevistas dos professores. O deslizamento de sentidos da docência para um viés negativo ocorre, à medida em que são associados governo e magistério. Destoa, portanto, dos sentidos idealistas de heroísmo já cristalizados atribuídos ao magistério, razão pela qual o casamento entre os dois (governo e magistério) é pecaminoso. Haveria então uma união iníqua, inesperada entre elementos pretensamente opostos no imaginário. Isto é: estar em greve, reivindicando melhoria salarial não se coaduna com os sentidos predominantes de missão/vocação; não é apropriado aos/às professores/as estarem em paralisação, pois o lugar do docente é, naturalmente, a sala de aula. Desse modo, uma atitude de reivindicação e paralisação desprestigia a categoria e conjuga as ações do magistério às do governo que se quer criticar.

O funcionamento do discurso da vocação/missão continuará se materializando na continuidade da sequência quando é apontada a “inclemência” das greves dos professores. Novamente, a falta de clemência, de compaixão são mais alguns componentes semânticos que divergem do discurso de exaltação do professor que detém em sua construção histórica, como vimos inicialmente, outros sentidos, tais como a filantropia, a resiliência, o amor, entre outros. Dito de outra forma: insurgir-se, não atentar para os prejuízos causados aos alunos, ou seja, ser inclemente são aspectos e sentidos incompatíveis com aqueles já constituídos para

o trabalho docente – missão/vocação.

Em tempo, é importante destacar ainda a escolha da expressão “entidades representativas do magistério” como responsáveis pela deflagração as greves. Essa substituição parafrástica demonstra uma estratégia argumentativa que procura fugir de indicar os professores como responsáveis pelas paralisações, deixando-nos entrever, mais uma vez, pelo não-dito o discurso de idealização do magistério (greve é coisa de sindicato e não de professor) e, ao mesmo tempo, possibilita não entrar em confronto com os docentes a quem também se dirige o texto.

Não por acaso, a materialidade linguística em análise é construída também pela negação, a começar pelo título da matéria - “Desaprendizado Real” – Ou seja, as “inclementes”, “inconsequentes” e “longuíssimas” greves são as causas da desaprendizagem dos alunos que exibem baixos resultados de rendimento nos exames. Cazarin (2000, p. 180) afirma que “o *não* funciona como marca de que no interdiscurso existe um enunciado afirmativo”. Em outras palavras, segundo Indursky (1997, pp. 215-216), “a negação incide sobre um discurso que provém de uma formação discursiva adversa” e “estabelece fronteiras entre discursos ideologicamente antagônicos. Por conseguinte, em nossa sequência, podemos dizer que, ao desqualificar as greves, atribuindo-lhes critérios avaliativos negativos – longuíssimas, inclementes e inconsequentes - busca-se negar o discurso antagônico: de que as greves são justas, necessárias e de que são instrumentos de lutas, inclusive pelas demandas dos alunos, ou seja, o discurso dos movimentos organizados da educação.

O sujeito opera também um apagamento quando silencia as razões das chamadas “longuíssimas e inconsequentes greves”. Tal fato pode ser compreendido se considerarmos que interessa silenciar sentidos e conduzir a outros de modo a responsabilizar o magistério e os governos recentes pelos maus resultados da educação. A aparição das pautas de reivindicação dos docentes, o detalhamento das razões motivadoras das greves traria à tona sentidos outros que prejudicariam a argumentação do sujeito e destoariam de sua formação discursiva. Sendo assim, a partir da formação ideológica dominante do sujeito (do capital), sentidos ligados ao discurso do trabalho como mobilização, luta, processo histórico não podem/devem irromper nos dizeres.

Na segunda sequência do mesmo editorial, encontramos o seguinte:

**SD2: Não é de hoje esta ferida e há cerca de uma década nosso Estado padece de uma coletânea de obstáculos que se alevantam entre a necessidade de aprender e o dever de ensinar.**

Inicialmente, encontramos nessa sequência a utilização da imagem metafórica da “ferida”, numa alusão ao quadro de problemas encontrados na educação do estado de Alagoas. Essa referência traz à tona os sentidos de dor e incômodo, algo que não foi ainda resolvido de modo apropriado, implicando também a necessidade de utilização de “remédio(s) inovadores” para “sara” essa ferida. Os “medicamentos” para esse “tratamento” serão elencados mais adiante no editorial e envolvem atitudes “novas” por parte dos/as professores/as. Veremos mais adiante que esse “novo”, na verdade, é a retomada do “velho”.

O interesse em culpar também as gestões mais imediatas do governo estadual, evidenciado pelo recorte de tempo de dez anos, presente na materialidade, pode ser explicado à luz das condições de produção imediatas que mencionamos acima. Isso porque o contexto imediato de produção dos enunciados corresponde também ao período eleitoral no estado de Alagoas, o qual envolvia ex-governadores no pleito para o governo estadual, entre eles o mais antigo, Fernando Collor de Melo, proprietário do jornal. Com isso, ao criticar a ineficiência da gestão atual, deixando a ideia de que a educação se deteriora e de que ocorre um “desaprendizado”, o sujeito permite a apreensão de sentidos que conduzem à ideia de que as condições da educação já foram melhores no passado.

Por conseguinte, considerando que a persuasão é a marca fundamental do editorial e que além de comentar, argumentar, analisar, relacionar fatos, estabelecer significados para acontecimentos e ideias, esse gênero opinativo também pode se encarregar até de exortar os leitores a fazer determinadas coisas, como votar num determinado partido ou candidato (SOUSA, 2001), podemos dizer que está posta uma forma indireta de propaganda para o candidato que governou o estado no período anterior a essa “década perdida”.

Nessa mesma materialidade, a menção ao “dever de ensinar” reforça a crítica aos movimentos paredistas dos/as professores/as, ao mesmo tempo em que coloca a ausência do professor na sala de aula como descumprimento do seu “dever de ensinar”, como quem renega sua missão e compromisso para com os alunos, que têm a “necessidade de aprender”. Apresenta-se, portanto, o discurso jurídico dos

“direitos e deveres”, no qual o dever do professor está altamente concentrado em “ensinar”, ficando de fora sentidos relacionados a outros possíveis “deveres” da docência presentes em outras formações discursivas, tais como: despertar a criticidade, contribuir para a transformação social, etc.

Prosseguindo com a análise, tomamos a terceira sequência discursiva:

**SD3:** [...] Para equacionar esse grave problema é-se necessária a junção de **esforços** do poder público e de todo o magistério. Infelizmente, hoje, a questão é maior que a mera destinação de recursos para o segmento. Mais verbas e maior inteligência em sua aplicação é condição *sine qua non* para a correta abordagem do dilema, mas tamanha é a tragédia que algo mais precisa se somar a item material de primeira necessidade. Este algo mais é um **engajamento superior, espiritual, do magistério**, conformando um novo **compromisso**, tão inovador que seja capaz de **vencer os limites do corporativismo**. Sem essa união, nozes fora nada: Alagoas seguirá vítima da deseducação.

A materialidade mantém certa linearidade argumentativa ao continuar associando o magistério ao governo, dessa feita para apontar o que seria a solução do grave problema educacional vivido por Alagoas: da parte do governo, maior investimento e “maior inteligência em sua aplicação” e, da parte dos/as professores/as, “um engajamento superior, espiritual [...] capaz de vencer o corporativismo”.

Como se pode notar, de forma mais destacada, (re)surge a memória do discurso religioso do magistério missionário e vocacional, arraigado, como já vimos anteriormente, em nossa formação social e no processo de constituição do trabalho docente no Brasil. A aparição desses sentidos da memória discursiva por meio do interdiscurso permite o movimento de retorno e atualiza o já-dito. Em outras palavras, o binômio educação/religião presente em nossa história é retomado. Na batalha travada entre os interesses materiais de sua classe e o exercício de sua missão, o docente, mediante um engajamento espiritual (desprovido de interesses materiais), “vencerá o corporativismo” e derrotará a deseducação e os maus resultados a partir do momento em que retomar seu papel para o qual foi vocacionado. Ou seja, é a atuação heroica do professor, a despeito das intempéries, dificuldades financeiras e precariedades de trabalho, que possibilitará a superação do “corporativismo” de sua classe.

No polo antagônico a esse engajamento espiritual contrapõem-se, necessariamente, os movimentos reivindicatórios - as greves, a necessidade de

engajamento político do/a professor/a junto a outras categorias de trabalhadores, enfim a luta por melhores condições de trabalho, por uma educação pública de qualidade socialmente referenciada para todos.

Por meio desse apelo ao “engajamento”, chegamos ao ponto de encontro entre os sentidos sobre o/a professor/a sedimentados na memória discursiva e uma das características marcantes da reestruturação produtiva do capital: a busca pela apreensão da subjetividade do trabalhador. Sobre essa questão, Dias (2009, p. 38) assim se posiciona: “Então era preciso expropriar a subjetividade desta classe, capturar o seu conhecimento e transformá-lo em conhecimento do capital”.

Sobre a forma e os efeitos desse mecanismo no indivíduo, Fromm (1979, p. 43) assim se expressa: “ele transcende a separação de uma existência individual por tornar-se parte de alguém ou de algo maior do que ele próprio, experimentando a identidade por intermédio do poder a que se tenha submetido”. Portanto, o indivíduo tem sua subjetividade capturada, para que possa se tornar parte desse algo maior.

Tal fato implica o desvencilhamento de si mesmo e de sua própria categoria e, ao mesmo tempo, a superação de condições adversas de trabalho em nome da causa. No caso em estudo, existem padrões constituídos historicamente que determinam o imaginário sobre o que é ser professor, os quais acabam por ser seguidos para que o indivíduo seja reconhecido como exemplo social. Vai nessa linha o que nos diz Guareschi (1987, p. 18):

[...] para garantir sua legitimidade, o modo capitalista de produção necessita de uma coleção de fetiches que fortifique as razões de sua dominação social. (...) Construir fetiche, ou elevar um processo ou fenômeno em nível de fetiche, significa cristalizá-lo em sua essência e colocá-lo como objeto intocável, isto é, abstrai-lo das condições reais de sua produção, numa palavra, desistoricizá-lo.

Em suma, deixando de lado a compreensão das condições históricas do trabalho do professor, abstraindo seu papel e dando-lhe um caráter heroico e intocável, temos, assim, o chamado ao cumprimento da missão por meio do seu envolvimento espiritual, o que se coaduna com o discurso da qualidade total do toyotismo e sua apreensão da subjetividade.

O Toyotismo – também conhecido como acumulação flexível – é um modelo de produção industrial idealizado por Eiji Toyota (1913-2013) e difundido pelo mundo

a partir da década de 1970 após a sua aplicação pela fábrica da Toyota. A característica principal desse modelo é a flexibilização da produção, ou seja, a adequação da estocagem dos produtos conforme a demanda. Como consequência ocorre a diminuição da oferta de empregos, haja vista que o processo de trabalho também se flexibiliza e, ao longo do processo produtivo, um mesmo trabalhador realiza diversas funções.

Ademais, como vimos na primeira seção, educação (para a formação de mão-de-obra) é uma necessidade do mercado e, nesse contexto, o funcionamento desse discurso permite manter professores/as atuando e exercendo suas atribuições sem irrupções ou interrupções, uma vez que, através dos novos processos produtivos e do novo modelo de gestão toyotista, torna-se possível atribuir ritmos intensos e precários de trabalho sem a total consciência do trabalhador da sua condição de trabalho. Seria, portanto, uma nova fase do fordismo, ou seja, um “neofordismo” (AGLIETTA,1979), incrementado pela capacidade de sequestro da subjetividade do trabalhador.

A escola é hoje um *locus* que ocupa cada vez mais gente e em maior tempo e que, embora não produza mais-valia, é extremamente necessária ao sistema capitalista para a realização de mais-valia e, nesse sentido, ela será um trabalho produtivo (FRIGOTTO, 1984). Nesse compasso, iremos encontrar em textos jornalísticos e oficiais o frequente apelo ao uso do modelo mercadológico e seus termos como metas, resultados, meritocracia, produtividade, etc. aplicados ao trabalho educativo.

Voltando à materialidade e à retomada do discurso sobre a missão do/a professor/a, constituído na memória discursiva, podemos dizer que essa “ausência presente” que encontramos pode ser ilustrada e/ou explicada também da seguinte forma por Marx (2006, p. 203):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra, as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo

nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada.

Dessa forma, o sujeito do discurso sobre o trabalho docente traz o “velho” discurso do compromisso com a educação, da missão do professor, o qual foi constituído no percurso histórico da educação no Brasil e renasce. O velho é tomado como novo. Constatamos, assim, o chamamento aos “esforços” e ao “compromisso” com a educação para os docentes. Isso deixa implícito que os professores que aderem a greves não estão comprometidos com a educação.

Além disso, por meio do interdiscurso, são incorporadas também expressões vindas de outros discursos, tais como o da Matemática (“noves fora nada”, “equacionar”) e do Direito (“*sine qua non*”), utilizadas pelo sujeito como forma de relacionar sua argumentação ao objeto da discussão: o trabalho do/a professor/a.

Efeitos de sentido semelhantes encontramos ao avançar nossa análise trazendo o editorial “Além do Corporativismo”, do jornal “O Globo”, publicado em setembro de 2013, o qual repercute a greve dos professores das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro, ocorrida entre os meses de agosto e outubro daquele ano. Elencamos abaixo as sequências discursivas:

**SD4:** Professores públicos do Rio voltaram a paralisar as atividades em sala de aula[...], numa greve pautada, mais uma vez, por reivindicações salariais [...] Mobilizar-se por melhoria de vencimentos está entre os direitos assegurados a todos os trabalhadores. Mas a constância com que o magistério recorre a greves para pressionar o poder público a abrir o cofre leva à inescapável conclusão de que algo está fora de ordem em movimentos que, pontualmente, tomam os alunos como reféns das paralisações, restringindo-lhes o direito — à educação.

Debruçando-nos sobre o contexto imediato da formulação desses dizeres, deparamo-nos com o ano de 2013, o qual marca um período difuso de efervescência política no Brasil, com uma série de manifestações de rua convocadas pelas redes sociais da internet e contrárias ao governo da presidente Dilma Rousseff.

Ao mesmo tempo, o editorial se refere à greve dos professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, ocorrida no período de agosto a outubro de 2013. Esse movimento reivindicatório foi marcado por episódios de confrontos renhidos entre os governos carioca e fluminense e os trabalhadores: a retirada à força de professores da câmara municipal; brigas de docentes entre si e com supostos pais de alunos; corte de ponto levado a efeito pela prefeitura;

judicialização; audiência de conciliação com o ministro do STF Luiz Fux, etc.

A partir da mesma formação ideológica - do capital - o sujeito produz seu dizer e materializa um discurso semelhante ao que vimos materializado nos excertos da “Gazeta de Alagoas”. Encontramos aqui uma série de expressões parafrásticas (“voltaram”, “mais uma vez”, “a constância”) as quais conduzem o leitor ao entendimento de que as greves do magistério são constantes e intercorrentes. Ao mesmo tempo, explicita-se que o objetivo das greves restringe-se unicamente a ganhos financeiros, embora se procure citar outras pautas.

Na continuidade, o enunciante recorre à imagem metafórica de um sequestro, na qual o professor é o sequestrador e, os alunos, os reféns, cabendo ao governo resgatá-los, mediante atendimento às reivindicações. Tal metáfora coloca o professor como criminoso – sequestrador – e os alunos e o governo como vítimas. Assim, procura-se não apenas demonstrar a incompatibilidade da greve com a profissão docente como também associá-la a um crime contra os alunos e o governo como salvador (que “paga” o resgate). Mais uma vez, a criminalização do movimento grevista reforça o antagonismo entre as paralisações e a figura do/a professor/a, ou seja, ser professor e estar nas ruas e não na sala de aula não é condizente com a “missão” do magistério.

É possível perceber também os discursos de deslocamento das causas e culpabilização das vítimas. (SILVA, 1996). Segundo o referido autor (idem, p.167),

[...] dentre as estratégias retóricas de que se vale o discurso neoliberal, para a consolidação de sua hegemonia política, destacam-se as seguintes: “(1) deslocamento das causas; (2) culpabilização das vítimas; (3) despolitização e naturalização do social; (4) demonização do público e santificação do privado; (5) apagamento da memória e da história; (6) recontextualização.”. Na sequência em estudo, percebe-se a utilização de duas dessas manobras: o deslocamento das causas e a culpabilização das vítimas.

Ainda conforme Silva (Ibidem):

A manobra de deslocamento das causas consiste em redirecionar o eixo de análise do social. Nessa perspectiva, as causas da desigualdade social não são atribuídas às relações de poder e de exploração, mas ao gerenciamento eficaz ou não de recursos. Em decorrência dessa estratégia de deslocamento teremos uma outra – a culpabilização das vítimas. Ou seja, a culpabilidade pela pobreza, pela

miséria, pela exclusão não pode ser atribuída ao estado capitalista, mas às escolhas e decisões inadequadas dos indivíduos.

É isso que está explícito na sequência em estudo. A causa do baixo rendimento dos alunos não é atribuída ao descaso do Estado com a educação pública, mas aos professores que fazem greve para reivindicar melhorias de condições de vida e de trabalho. Assim, silenciam-se as condições precárias a que estão submetidos os professores, vítimas também do descaso do Estado e atribui-se a eles a culpa pela “desaprendizagem” dos alunos.

Podemos dizer também que, ao passo em que ganha relevo o discurso do compromisso com a educação e da docência como missão/vocação, outro é silenciado no interior das sequências: o discurso da profissionalização do/a professor/a. O/a “profissional da educação” é, portanto, despido das características e permissões inerentes a outras profissões e carreiras de nível superior (melhores salários, condições adequadas de trabalho e direito à greve) a medida em que é visto como um vocacionado que assume uma missão que lhe exige compromisso espiritual.

Ademais, opera-se outro silenciamento expressivo ao se afirmar que “algo está fora de ordem”. O discurso da ordem é típico da formação ideológica dominante e relaciona-se à necessidade de reprimir e tolher quaisquer movimentos que levem a alterações da “normalidade”. Tal efeito de sentido encontra ressonâncias no discurso positivista de “ordem e progresso” – tão frequente nas propagandas do atual governo -, bem como nas diversas imbricações do conservadorismo e do militarismo com sua manutenção da “ordem pública”. Assim, a “ordem” natural para o magistério seria sua presença em sala de aula, exercendo seu papel sacerdotal, e não nas ruas.

É do mesmo editorial a próxima sequência discursiva:

**SD5:** Os problemas do ensino público são mais abrangentes. Superá-los implica **esforços e sacrifícios** de duas das três pontas diretamente envolvidas na questão, professores e governo. [...] Lutar, na prática, por melhorias salariais epidérmicas empobrece a agenda do magistério, cujo **compromisso com a Educação** precisa avançar **além do horizonte raso dos interesses corporativos**.

Mais uma vez a memória discursiva é acionada pelo movimento do

interdiscurso e traz à tona o pré-construído do magistério como missão/vocação que deve ser exercido mesmo à custa de “esforços e sacrifícios”. Ressoam aí todos os sentidos já cristalizados e amalgamados sobre o papel do docente e sua identidade: o professor “sacerdote”, a “professora mãe”, o “regenerador da sociedade”, etc. Tal “compromisso” leva, assim como no editorial da “Gazeta de Alagoas”, ao inescapável desligamento do docente da classe trabalhadora, sob pena de incorrer no corporativismo<sup>5</sup> e no egoísmo, contrariando os sentidos já definidos para sua profissão/missão.

Como vimos anteriormente, o engajamento dos/as professores/as entre si, melhor dizendo, a compreensão de que compõem uma categoria trabalhadora é algo recente para o magistério brasileiro e adveio justamente da ampliação numérica da categoria e da precarização do seu trabalho. É sabido que os primeiros sindicatos de trabalhadores da educação datam de fins da década de 1980 e que, antes disso, a própria sindicalização de professores era proibida.

Outrossim, pelas discursividades materializadas nos editoriais e arraigadas em nossa formação social, a greve será definida, de fato, como atitude egoísta, corporativista e incompatível com a “missão do educador”.

Da mesma forma, os interesses da categoria são caracterizados como que possuindo um horizonte raso, pois que seriam, na verdade, corporativistas. Ao atribuir essa adjetivação, o sujeito primeiramente denota que as reivindicações não apenas são restritas à categoria, mas também são superficiais e dissonantes do conjunto da sociedade. Tal construção permite, ao mesmo tempo, levar a “opinião pública” a rechaçar os movimentos classistas organizados. Reforça-se, por assim dizer, o estereótipo do sindicalista que só está preocupado com ganhos financeiros pessoais e que, para isso, não hesita em prejudicar o restante da coletividade ou mesmo usá-la como refém ou escudo. Promove-se conseqüentemente o individualismo capitalista justamente por intermédio do descrédito a que passam a ser submetidos os sindicatos.

Nesse contexto, o/a próprio/a professor/a ao se engajar em algum movimento

---

5 O sentido mais usual de corporativismo é ‘defesa dos próprios interesses em detrimento dos interesses da coletividade’. O termo é empregado quando uma categoria profissional organizada (uma “corporação”) mobiliza-se para garantir algum direito ou privilégio. Fala-se então em exercício de “espírito de corpo” – ou em “corporativismo” – geralmente em tom pejorativo. Essa ação pode envolver desde a pressão por reajustes salariais, até a criação de proteções contra a concorrência numa economia de mercado. Cf. Codato, 2012.

paredista terá de conviver com constante culpa e remorso, não só por estar supostamente agindo de maneira contrária a sua missão/vocação, mas também por ser, nesse sentido, corporativista e causador prejuízos incalculáveis aos/as seus/suas alunos/as e a sua própria comunidade. Por essa razão, podemos estabelecer da mesma forma relações de sentido com a reestruturação produtiva que já mencionamos, com sua característica cooptação da subjetividade dos trabalhadores.

Na continuidade de nosso estudo, trazemos também uma sequência discursiva do editorial do jornal “Folha de São Paulo”, de 25 de abril de 2015, intitulada “Mestres Indisciplinados”.

**SD6: “Não foi imagem bonita de ver. Professores da rede estadual paulista, em greve há 41 dias, atacaram na quinta-feira (23) a sede da Secretaria da Educação e tentaram ocupar a repartição. [...] A invasão fracassou. Algo mais que as vidraças do prédio histórico se quebrou ali. Ao recorrerem à violência para buscar impor pontos de vista na negociação com o governo Geraldo Alckmin (PSDB), os mestres indisciplinares danificaram a imagem de toda uma categoria.”**

O ano de 2015 ficou marcado pelo início da crise econômica e política no Brasil que culminou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. O período de crescimento econômico e a euforia pela realização da Copa do Mundo de Futebol no país começavam a ser suplantados pela estagnação e pelos escândalos de corrupção, envolvendo, de forma especial, as obras do evento. Ao iniciar seu mandato, a presidente passa a adotar uma agenda econômica com medidas de austeridade semelhante à que já havia sido rejeitada nas urnas. Ao lado disso, no âmbito político, o presidente da Câmara Eduardo Cunha tocava as chamadas pautas-bomba, buscando, ao mesmo tempo, inviabilizar as ações do Executivo. Tais fatos agravavam sobremaneira a crise política. De outro lado, ganhava formas, cada vez mais concretas, a polarização e o embate ideológico direita *versus* esquerda no país, o que resultaria em episódios cada vez mais acirrados e extremados.

Da mesma sorte, os acontecimentos repercutidos nesse texto dizem respeito a outra greve, dessa vez empreendida pelos professores do estado de São Paulo. Esse movimento paredista, que durou três meses, foi o mais extenso da história do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp). Entre assembleias, protestos em frente à Secretaria Estadual da Educação e bloqueios de rodovias, a categoria realizou ao menos 24 manifestações durante os

92 dias de paralisação. O editorial faz referência a um desses atos.

De sua parte, o governo do estado ignorou a greve afirmando tratar-se de um movimento pequeno e sem sentido, empreendendo o corte do ponto dos professores paralisados. Por fim, depois de enfrentar a indiferença e a punição do governo, bem como diversas penalidades jurídicas, a greve foi encerrada cerca de um mês depois da publicação do editorial.

Na sequência discursiva em análise, o sujeito (enunciante) seleciona palavras como “atacaram” e “invasão” para referir-se ao ato dos professores em frente à Secretaria Estadual de Educação. A escolha desses termos tem como objetivo caracterizar de forma negativa e como criminoso o ato dos professores. Funciona aí novamente o discurso da ordem e da legalidade. Denota-se também a posição ideológica dominante e conservadora do sujeito, uma vez que, na perspectiva da formação discursiva dos movimentos reivindicatórios, empregar-se-ia o termo “ocupação” ao invés de “invasão”, por exemplo.

Mais destaque podemos dar ao jogo metafórico empregado pelo sujeito: as vidraças quebradas pelos docentes e a imagem danificada da categoria docente. Essa “quebra” de imagem já está pretensamente antecipada pela proposta de antítese “mestres indisciplinados”, no título, e ocorre, primeiramente, pelos efeitos de sentido provocados pelo uso do sintagma “mestres”. Mais uma vez temos o movimento de retorno e o acionamento da memória discursiva, tendo em vista a constituição do trabalho docente ao longo do tempo. Da memória, ressoam os sentidos da docência associada à sabedoria, à filantropia, à missão etc., constituídos inicialmente quando do magistério exercido pela igreja e passando pelas fases seguintes, quando se sedimentou a figura do professor como regenerador da sociedade.

Nesse compasso, é importante trazer à nossa análise a noção de imaginário social como elemento importante para o desvelamento de sentidos a que estamos nos propondo. Pesavento (1995, p. 24) citado por Espig (2004, p. 52) define que: “o imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o ‘verdadeiro’ e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber”.

Espig (2004, p. 52) também apresenta a definição dada por Baczko (1991, p. 8) para o imaginário, explicando que “o termo evoca um conjunto de representações coletivas e ideias imagens formuladas socialmente”.

Por conseguinte, temos um imaginário constituído socialmente que aponta para uma série de significações sobre o que é ser professor, de modo que, a partir delas, criam-se padrões de comportamento e estereótipos aos quais a docência acaba por ser subsumida. Do mesmo modo, esse imaginário também “estranhará” e rechaçará perfis, atitudes, comportamentos diversos daqueles constituídos, razão pela qual encontramos a associação “quebra de vidraças/quebra de imagem” explicitada na materialidade. Ou seja: as atitudes de hostilidade dos docentes nos protestos mencionados (a entrada forçada no prédio, a quebra das vidraças etc.) entram em pleno choque e conflito com o imaginário acerca da profissão, que, como dissemos, comporta outros sentidos historicamente construídos.

Também Marí (1998, p. 72) assim se refere acerca do imaginário:

[...] estrutura simbólica das sociedades e suas práticas. [...] Terra natural das ideologias. Sua função consiste em operar no conjunto universal dos símbolos, selecionando os mais eficazes e apropriados às circunstâncias de cada sociedade para que o poder circule e avance. [...] A força é o elemento constitutivo do poder, o que o produz, porém a força ou violência se frustrariam se não existissem outras instâncias para garantir a continuidade do poder conquistado ou instituído. Essas instâncias funcionam como condições de reprodução do poder produzido: [...] o discurso da ordem e o imaginário social. (Grifo nosso).

Vemos, portanto, nesse excerto, a relação entre imaginário e poder, atuando o primeiro como colaborador para a manutenção do segundo. É assim que o imaginário atua procurando colocar “cada um no seu devido lugar” construído socialmente (tal como o discurso da ordem) e manter a estabilidade das relações de poder existentes.

Outrossim, sobre imaginário cabe salientar que não se pode falar em oposição ou mesmo total distanciamento em relação ao real, havendo, na verdade, uma relação íntima entre os dois e podendo a própria realidade ser instituída pelo imaginário (ESPIG, 2004). Pode-se dizer, assim, que o que se tem no âmbito do imaginário se fez pelo real e, ao mesmo tempo, o influenciou.

Assim, lembrando Pêcheux (1988, p. 162): (...) “o funcionamento da Ideologia em geral [...] se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.” (grifo nosso)

Em decorrência disso, o imaginário sobre o magistério permite inclusive influenciar as atitudes concretas dos educadores, de modo que, aqueles indivíduos que atuam em “desconformidade com o que o poder constituído espera dos “mestres”, serão vistos como inconvenientes, censurados, advertidos e descritos como “indisciplinados”. Neste sentido, como já dito por Marí na citação supra, o imaginário assume seu lugar nas relações de poder e na compreensão do próprio educador, como explica Espig (2004, p. 54):

Os imaginários sociais proporcionam a um grupo a designação de uma identidade e de uma representação sobre si próprio, auxiliando ainda na distribuição de papéis e funções sociais, expressão de crenças comuns e modelos. Neste sentido, o imaginário pode possuir a virtualidade de criar uma “ordem social” - daí sua importância como dispositivo de controle da vida coletiva e de exercício do poder. (BACZKO, 1991, p. 28). Sendo assim, a legitimidade do poder será conferida através de relações de sentido, descartando-se o uso tão somente de relações de força. Seja através do direito divino, ou de leis constitucionais, a legitimidade do poder será conferida a partir da crença dos dominados de que tal dominação é justa, boa ou legal.

O imaginário definirá, por assim dizer, uma espécie de código de conduta para as ações do professor, em que as reprimendas se darão, muitas vezes, por ele mesmo, para com seus pares e consigo, na forma de remorso ou culpa.

Da mesma sorte, temos também um imaginário e uma rede de sentidos sobre a indisciplina. Muito utilizado para designar os alunos que não se adaptam e/ou não obedecem às regras e aos limites impostos pelo ambiente escolar, o sintagma “indisciplinados” é, dessa vez, utilizado para caracterizar os professores em greve. Desse modo, funciona aí, mais uma vez, o discurso da ordem e da legalidade, aos quais os grevistas estão-se contrapondo.

Como expusemos no primeiro capítulo, o magistério brasileiro também foi marcado pelo uso da autoridade, expressa e obtida por meio dos castigos físicos e punições. Os alunos indisciplinados recebiam “corretivos” entre os quais ocupavam destaque a palmatória, os puxões de orelha, o ajoelhar-se no milho, etc. O lugar da docência era, não sem razão, o da ordem, da obediência e da repressão. A materialidade busca, portanto, demarcar um deslizamento desse lugar “natural” para o da ilegalidade, da desordem.

Mais que conduzir à produção desses sentidos, temos na materialidade a

repreensão às atitudes “subversivas” dos professores grevistas, objetivando mantê-los no seu lugar “natural” ou reconduzi-los a este lugar cujo imaginário já mencionamos brevemente.

Saindo da temática das greves e mobilizações presentes nas sequências discursivas que analisamos até o momento, trazemos a seguir, algumas sequências discursivas do editorial “Quem quer ser professor?”, de maio de 2013, publicado pelo jornal “Gazeta do Povo”. Nele encontramos a repercussão de uma pesquisa da USP sobre o desinteresse dos graduandos pelo exercício do magistério da educação básica. Abaixo a primeira sequência do editorial:

**SD7:** “Um país no qual os jovens universitários rejeitam servir à educação não tem muito do que se ufanar”. [...] A pesquisa da USP, a da Fundação Carlos Chagas, a da Fundação Lemann, para citar mais uma, deveriam servir de base para uma investigação mais profunda, capaz de revelar as causas dessa rejeição a mais nobre das tarefas.

No contexto imediato, encontraremos uma discussão encampada pelo governo brasileiro, com especial destaque para o Ministro da Educação à época Aloísio Mercadante, que se propunha a enfrentar o déficit de professores, principalmente das ciências exatas, por meio de uma série de ações que acabaram por ter eficácia questionável.

Nesse ponto, podemos dizer que, resultante das políticas de expansão/precarização da escola pública no Brasil, iniciadas ainda no período dos governos militares, a escassez de professores para a educação básica passou a ser ainda mais motivo de discussão por parte de alguns especialistas, do governo e da mídia. O conjunto de fatores tais como baixos salários, condições precárias de trabalho e desprestígio frente a outras profissões tem levado ao desinteresse dos jovens e a sua fuga incessante do magistério. Esse fenômeno já se fazia sentir desde o final do século XX, mas tem-se acentuado com rapidez nas últimas décadas.

Não se pode perder de vista que nessa fase de pós-reestruturação produtiva do capital, a educação é um instrumento cada vez mais primordial para formação de mão-de-obra, dado o avanço tecnológico e à competitividade hoje existente e o professor constitui-se como um mediador, um profissional (ainda) necessário, de quem se exige um amplo domínio de conhecimento, inclusive das novas tecnologias,

e de atuação, em nome da qualidade total. A educação (nessa perspectiva conservadora), portanto, tornou-se ainda mais imprescindível à reprodução do capital na pós-modernidade.

Desse modo, considerando o que nos diz Pêcheux (1990, p. 17): “o discurso é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”, na sequência “Um país no qual os jovens universitários rejeitam **servir à educação** não tem muito do que se ufanar”, destaca-se a expressão “servir à educação”. Mais uma vez aciona-se a memória discursiva e o discurso do trabalho docente como missão, ou seja, sentidos “antigos” da docência são invocados e ressignificados precisamente no momento histórico em que se fala de modernidade, inovação, tecnologia.

A missão de “servir à educação” ressoa outras construções linguísticas similares como “servir à pátria”, “servir à comunidade” etc., cujos sentidos se encaminham para filantropia, nobreza e patriotismo. Recuperam-se os sentidos da memória que permitem ao professor compreender seu trabalho como responsável pelo engrandecimento do país, esforço por uma causa maior - construções que são responsáveis também pela apreensão da subjetividade do trabalhador - como vimos acima.

O mesmo se dá no uso de outra expressão sinonímica para definir a docência: “a mais nobre das tarefas”. O caráter salvacionista de que se constituiu a profissão é aí explicitado. A nobreza também retorna sentidos originários dos primeiros séculos de existência do magistério, especialmente, quando as atividades de ensino eram exercidas por religiosos e de forma filantrópica.

A certa altura do editorial, deparamo-nos com a formulação de uma proposta para solucionar ou amenizar o problema da escassez de professores expressa da seguinte forma:

**SD8:** Pesquisadores de educação aqui e ali revelam que com incentivos bem calibrados, muitos sairiam da faculdade e fariam um estágio em sala de aula, irrigando essa seca danada. Pode ser um estágio de dois anos, numa espécie de período sabático, tempo em que os governos incentivariam os recém-graduados a provar o gosto do quadro-negro. Obviamente, isso não resolveria a carência [...] Mas pelo menos serviria de estímulo à experiência, **saltando dali para outros voos. Muitos ficariam ali, seduzidos pela paixão de ensinar**, motivo para que tantos milhares tenham **abraçado o ensino**, apesar dos pesares.

O funcionamento da memória discursiva por meio do interdiscurso prossegue nessa sequência. O discurso da vocação para o magistério (re)surge em enunciados como “paixão de ensinar” e “abraçado o ensino”, a partir dos quais o sujeito propõe estabelecer um período de dois anos de estágio obrigatório para os egressos das licenciaturas, de modo a fazer com que estes “descubram” sua vocação para o magistério e assim possam suprir a carência de professores nas escolas de educação básica.

Temos na materialidade, portanto, uma caracterização do trabalho docente, trazida pela memória discursiva e pelo imaginário, da seguinte forma: uma nobre missão, que engloba paixão e envolvimento e que, por isso, não tem contado com o interesse e a adesão dos jovens universitários. Amor e vocação são, nessa perspectiva, elementos inerentes ao exercício das atividades docentes.

Interessante observar que, após definir o magistério como a “mais nobre das tarefas”, o próprio editorialista afirma nesta sequência que, após os dois anos do eventual estágio obrigatório, os graduados poderão saltar “dali para outros voos”, ficando “ali” os “seduzidos pela paixão de ensinar”. Vemos, portanto, o simulacro da valorização da docência, que a exalta e ao mesmo tempo a deprecia: é uma tarefa imprescindível, mas destinada apenas àqueles que são vocacionados ou que não conseguem/querem alçar voos mais altos. Não se trata, de fato, de uma profissão almejada ou desejada para os filhos das elites e sim uma atividade destinada a trabalhadores apaixonados e resilientes, seduzidos pela nobreza da sua missão.

Trata-se, por assim dizer, de uma conjugação contraditória entre a nobreza da missão/vocação de ensinar articulada com a proletarização do professorado. Uma tentativa de convencimento por meio do imaginário que, ao final, deixa escapar as condições concretas de existência da docência no país.

Michael Apple (1997, p. 66) contribui para essa discussão e explicita essa dubiedade da figura dos docentes quando afirma que:

os professores têm uma posição social contraditória, com isto significando que é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. Partilham assim tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora.

Explica-se essa duplicidade, na medida em que constatamos que os professores da Educação Básica são hoje, em sua maioria, advindos das classes

menos favorecidas, convivendo com todas as privações e precariedades inerentes às condições de vida dessa parcela da sociedade. Contudo, o fato de terem alcançado certo grau de escolaridade diferenciado dos demais membros de suas comunidades acaba por torná-los diferenciados, com práticas e visões de mundo que muitas vezes se distanciam das dos demais.

Dito de outra forma: há uma constante tensão entre o lugar social em que os docentes reproduzem sua existência e o lugar ideológico assumido por eles. O mesmo ocorre quando dizemos que o professor exerce sua prática, ao mesmo tempo, para a reprodução e para transformação da sociedade.

Nesse sentido, a “nobreza” do ato de ensinar é justamente o fato de ser retratado como “transmissão de conhecimento” e, desse modo, o professor será um mero transmissor do saber, um reproduzidor, um “mestre” detentor do conhecimento e não um educador, incapaz de intervir na realidade e de também propiciar aos seus alunos o mesmo papel transformador.

De fato, reprodução e transformação são aspectos presentes na atividade docente e próprias da educação. Por essa razão, o educador se verá às voltas com essa dupla característica do seu trabalho e da escola. Vai nesse sentido o que diz Rêses (2012, p.442):

A relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente, como bem salienta Nóvoa (1999): os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reproduzidores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?

Vimos, na primeira seção, como se originou a compreensão de missão e de sacerdócio para o magistério. Retomando essa perspectiva e associando ao que estamos analisando na sequência discursiva, Rêses (2012, p. 421) nos diz que:

Historicamente, a profissão docente foi entendida como uma “vocação”, uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso.

Desse modo, estamos observando ao longo de nossos estudos que os sentidos para o magistério construídos historicamente não “morreram” ou se extinguiram por completo, mas continuam ressoando e ressurgindo em diversos discursos, gêneros textuais e espaços de poder. Compreendemos, ao mesmo tempo, que trazer à tona e fazer uso desses sentidos é também contribuir com a ampliação e com a manutenção da flexibilização/precarização do trabalho docente, necessidade do mercado.

Demonstram a condição de precarização a que estão submetidos os/as professores/as os dados de uma pesquisa realizada pela CNTE, em 2002, em dez estados brasileiros, com 4.656 profissionais do ensino, que concluiu o seguinte: 1) empobrecimento dos professores brasileiros; 2) degradação de suas condições de exercício profissional; e, 3) multiplicação de jornadas de trabalho.

Por fim, demonstramos que os sentidos advogados para a docência conduzem a um apelo para que o professor assuma seu lugar definido historicamente de reprodutor da ordem social, onde ele foi/é considerado como redentor, partícipe e ator principal da perspectiva da educação como salvadora e geradora de mão-de-obra.

Como encerramento de nossa discussão, trazemos também duas sequências discursivas que redundam os sentidos que vimos desnudando ao longo deste trabalho. Tais materialidades foram retiradas do editorial “O valor dos professores”, do jornal “Zero Hora”, de outubro de 2013. Eis a primeira:

**SD9:** Sem educadores, não há como continuar formando os profissionais necessários para atuação em diferentes áreas.

De forma explícita, aborda-se o caráter utilitarista da profissão docente: formar profissionais para o mercado de trabalho. Já dissemos mais acima que a figura do docente adquire especial importância na contemporaneidade (juntamente com a educação, de um modo geral) justamente por ser imprescindível para a reprodução do modo de produção capitalista e de suas formas de exploração do trabalho humano.

A problemática dá-se precisamente pelo fato de que o magistério não tem atraído os jovens secundaristas e universitários, devido a diversos fatores já apontados anteriormente. É aí que os sentidos modernos que atribuem ao professor

o papel de gestor da educação, mediador, profissional multimodal etc. vão encontrar um fluxo aparentemente contraditório de sentidos, tal como o encontro da água doce do rio com a salgada do mar: a “velha” missão de ensinar (re)surge também como forma de convencimento, de cooptação para aqueles que almejam uma profissão nobre. Ou seja, ao papel “moderno”, “flexível” e “interativo” do professor na atualidade se somam os antigos de “abnegado”, “vocacionado”, “resiliente”, etc. Esse encontro efetiva-se de forma semelhantemente explícita na sequência seguinte:

**SD10:** Seja qual for o caso, porém, professores têm em comum a missão de ensinar e precisam contar com os pressupostos necessários para exercer sua atividade.

Efetiva-se, mais uma vez, o acionamento da memória discursiva por meio do interdiscurso, como procuramos demonstrar ao longo de nossa análise. A atualidade mercadológica coaduna-se ao passado/presente do sacerdócio do/a professor/a. Sua saga e missão nobre e indispensável de ensinar e formar bons trabalhadores.

Assim, as materialidades que ora analisamos nos permitiram vislumbrar a existência do discurso da docência como missão/vocação imbricado e ressignificado pelas condições históricas da atual reestruturação do trabalho. Em alguns momentos de nossa análise, fizemos breves contraposições desse discurso, por exemplo, com aqueles advindos de outro lugares ideológicos como o dos movimentos reivindicatórios organizados da sociedade responsáveis pela proposição das greves e paralisações do magistério, explicitando diferenças de sentido existentes entre as duas posições quanto à compreensão da necessidade e funcionamento das greves, tal como nos diz Pêcheux (1988, ): “as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições.”

Não é nosso intuito nesse trabalho abordar de forma mais extensa o discurso sobre o trabalho docente numa perspectiva materialista. Porém, é importante tecermos algumas considerações a esse respeito como forma de tornar mais evidente nosso posicionamento e a contraposição de discursos a que estamos nos propondo.

Desse modo, a despeito da perspectiva de educação como reprodutora e formadora de mão-de-obra, assumimos a perspectiva de que ela pode (e principalmente deve) ser transformadora. Nas palavras de Almeida (2012, p. 41-42):

A educação é uma das esferas de mudança social responsável pela transformação da sociedade, embora venha assumindo, apenas como papel, transmitir e conservar os conhecimentos gerados e adquiridos na sociedade. Ela tenta até possibilitar um espaço democrático de conhecimentos e de posturas para uma sociedade de maior igualdade; no entanto, depende de quem a faz, no conhecer de seu grande potencial.

São os professores/as aqueles/as que exercem o fazer educativo e, como dissemos anteriormente, transitam nessa dualidade reprodução/transformação. A predominância do caráter transformador, como depreendemos da citação acima, depende também do grau de compreensão e de conhecimento das potencialidades e efeitos da educação para além das necessidades imediatas do capital.

De acordo com Almeida (2012, p. 45):

Podemos desenvolver um duplo sentido do significado da educação na sociedade burguesa: como um processo de adaptação às relações existentes (que consagra os privilégios e vantagens aos filhos da classe dominante, adaptando à exploração os filhos da classe oprimida) ou educação como meio de transformação e de luta dos filhos dos oprimidos, como arma de luta contra a opressão, por uma revolução proletária, trazendo-lhes uma nova consciência”.

Entretanto, não se pode olvidar, retomando a compreensão já explicitada no capítulo anterior, que o sujeito é capaz de produzir o novo, mas está limitado pelas possibilidades que a objetividade lhe impõe. É o que ocorre na prática educativa, conforme nos diz Bertoldo (2005, p. 39), citada por Almeida (2012, p. 43): “a resolução das políticas educacionais estão atreladas à questão da objetividade econômica e não apenas à subjetividade, à mera vontade política dos indivíduos”. A partir dessa compreensão, portanto, já passamos a constatar a fragilidade do discurso que atribui ao/a professor/a e à educação o papel salvacionista da sociedade, o qual encontramos nas materialidades analisadas, uma vez que estes efeitos de sentido associam o magistério ao cumprimento de uma missão para a

qual se deve ter vocação, desatrelando-a das questões objetivas ou dando a elas importância secundária.

Nessa perspectiva discursiva a que estamos nos referindo, a educação e, por extensão o trabalho docente, encontra seu fundamento na compreensão ontológica do trabalho como fundante do ser social, sendo esta, segundo Almeida (2012, pp. 46-47), “uma teleologia secundária que tem como função o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos humanos”.

Assim, o resultado do trabalho educativo é a transformação da consciência e da personalidade do educando. O objeto do trabalho educativo são as relações sociais e não um produto. Segundo Lessa (2011, p. 177), O trabalho educativo não pode gerar nenhum “meio de produção ou meio de subsistência”.

A respeito da inserção da práxis educativa na estrutura produtiva e econômica é célebre a comparação marxiana entre o trabalho docente na “fábrica de ensinar” e o trabalho proletário na “fábrica de salsichas” que valorizam igualmente a mais-valia e são considerados trabalhos produtivos. Diz Marx (1996, p. 138):

[...] A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, **então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário.** O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (Grifo nosso)

Do ponto de vista do capitalista, não há nenhuma diferença se a mais-valia extraída se dá na “fábrica de salsichas” ou na “fábrica de ensinar”. Entretanto, do ponto de vista dos sujeitos que executam, da relação com os objetos com os quais trabalham e das ideias postas em movimento em cada atividade, corrobora-se a natureza singular de cada trabalho e, nesse caso, apenas o trabalho proletário

produz diretamente mais-valia, mas outros trabalhos na cadeia produtiva podem valorizá-la, dentre eles o trabalho educativo.

No exemplo dado por Marx, o trabalho docente pode valorizar a mais-valia existente quando enriquece o dono de uma escola particular, sendo considerado, assim, produtivo. Não é possível expropriar mais-valia do trabalho docente do mesmo modo como se expropria do proletário, pois ele não constrói um produto ou um “quantum” do conteúdo material, os resultados da práxis educativa se esvaem no decorrer da sua feitura.

Entretanto, nem toda práxis docente valoriza o capital existente, nesse caso ela pode ser caracterizada como trabalho improdutivo (LESSA, 2011), nas circunstâncias em que o/a professor/a é um/a funcionário/a público/a das esferas governamentais. Todavia, os salários pagos para esses/as trabalhadores/as pelo estado, em seu formato neoliberal, provêm da riqueza socialmente produzida e expropriada da classe proletária.

Desse modo, o/a docente pode ser considerado um trabalhador intelectual, um assalariado não proletário (a princípio), assim como um conjunto de profissionais que tem como objeto de sua atividade as relações sociais. Isso não significa dizer que o/a professor/a está liberto da exploração e opressão exercida pelo capital, a níveis acentuadamente alarmantes, seja pelos capitalistas detentores das instituições de ensino privado, o que fica evidente pelo processo de mercantilização da educação, seja pelo estado mínimo e neoliberal que paga salários cada vez mais irrisórios para a satisfação das necessidades básicas de sobrevivência do magistério público.

Outrossim, como apontamos na seção anterior, vários estudiosos em educação têm indicado a ocorrência de uma “proletarização docente”, devido às condições de trabalho e de vida cada vez mais precarizadas às quais tem-se submetido o magistério em função da reestruturação produtiva. Assim, podemos dizer que, a subsunção dos professores à classe proletária e revolucionária por excelência, além de nivelar as particularidades ontológicas do trabalho docente e proletário, pode sugerir um protagonismo aos professores na transformação da sociedade.

Com isso, estamos evidenciando, por assim dizer, que, contrapondo-se ao discurso do trabalho docente como missão/vocação, encontramos a perspectiva ontológica do trabalho docente. Nela, visualizamos o/a docente não mais como

“sacerdote”, “regenerador”, “mãe/pai espiritual” abnegado, mas como trabalhador, submetido, em maior ou menor medida, à expropriação de sua força de trabalho pelo capital. Disso resulta, o vislumbre da inserção do/da docente na conjuntura histórico-social de seu tempo e, principalmente, de sua necessária consciência de classe, não apenas restrita aos seus pares também docentes, mas igualmente ao restante da grande massa de trabalhadores.

Por fim, é importante salientar que esta discussão ainda permite análises mais amplas as quais ainda pretendemos desenvolver.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e, por extensão, o trabalho do professor cumprem papéis sociais ao mesmo tempo contraditórios. Os dois são concomitantemente instrumentos de reprodução da ordem social e potenciais agentes de transformação da sociedade. Contudo, não se pode negar que o caráter reprodutivo de ambos tem prevalecido, de modo especial, na educação básica, em função da própria necessidade do capital.

Nesse contexto, ao refletirmos sobre o trabalho docente, desvelando o funcionamento de sentidos construídos historicamente e tidos, muitas vezes, como óbvios, esperamos ter contribuído para a compreensão da prática educativa e para um repensar sobre o que é, de fato, ser professor.

O discurso da missão/vocação docente, como vimos, é recorrente nos textos midiáticos atuais e convive (harmoniosamente ou não) com todas as propostas e alegações de uma educação posta como moderna fundada na meritocracia, no tecnicismo e voltada para as necessidades do mercado. Como isso é possível? A resposta nos foi dada justamente quando nos deparamos com a apropriação da subjetividade do trabalhador e suas formas cada vez mais sofisticadas de fazer com que o colaborador (não mais funcionário) “vista a camisa” de sua empresa e aumente, assim, a produtividade, ainda que isso lhe custe menos tempo para suas atividades pessoais e menos qualidade de vida.

Fazem parte desse modelo toyotista outros elementos como a jornada flexível, a redução de direitos e outros elementos que visam promover a chamada “qualidade total” dos processos produtivos e, finalmente, o aumento dos lucros.

Desse modo, o discurso que analisamos, residente no imaginário social e na memória discursiva e trazido à tona pelo interdiscurso nos textos jornalísticos analisados, constitui precisamente a forma de cooptação da subjetividade dos trabalhadores da educação e busca não apenas mantê-los em atividade sem interrupções e irrupções, mas também exercendo suas funções com dedicação “espiritual”, sob pena de estar prejudicando o futuro de seus alunos e do próprio país.

De fato, o professor é inclusive responsabilizado, nas sequências discursivas que analisamos, pelo fracasso das escolas públicas em exames nacionais e

internacionais, ao mesmo tempo em que se censuram e até se criminalizam suas atividades de greve, de protesto ou de paralisação. Esse quadro discursivo tornou-se possível, como vimos, por meio de recuperações de sentido, apagamentos e silenciamentos, os dois últimos impedindo a insurgência de outros efeitos de sentido dissonantes da formação discursiva do sujeito e que acabariam por enfraquecer o teor das argumentações, haja vista serem provenientes de outros espaços discursivos. Dessa forma, silenciar ou mesmo desacreditar a compreensão de educação como transformadora; do professor como trabalhador proletarizado e pertencente a uma categoria; da greve como instrumento necessário de luta não apenas em favor dos professores, mas sim do conjunto da sociedade é ato contínuo e necessário para sustentar os argumentos e sentidos.

Portanto, considerando o quadro atual de reformas e de desmonte de conquistas sociais, o qual demonstra o avanço e a consolidação do projeto neoliberal de Estado Mínimo, entendemos como importante esta reflexão sobre a natureza do trabalho docente como forma de proporcionar uma compreensão crítica que possibilite atitudes responsivas de sujeitos que sofrem as determinações sociais, mas têm indubitavelmente a possibilidade de construir o novo, de fazer história. Trata-se da possibilidade/necessidade de que o/a educador/a assuma seu papel transformador e seu lugar junto a seus pares como trabalhador/a, como sujeito de sua história.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, D.B. *et al.* (Org.). **Universidade, escola e formação de professor**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 77-84.

AGLIETTA, Michel. **Regulacion y crisis del capitalismo: la experiencia de los Estados Unidos**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1979.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? a feminização do magistério ao longo do século XX. in: SAVIANI, Demerval, et al. **O legado Educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALMEIDA, Cláudia Cristina Medeiros de. **A Formação docente na educação e jovens e adultos: uma análise discursiva**. Maceió: Q Gráfica, 2012.

APPLE, Michel W. **Os professores e o currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

ARAGÃO, Milena; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Práticas de castigos escolares: enlaces históricos entre normas e cotidiano. **Conjectura**, v. 17, n. 2, p. 17-36, maio/ago. 2012.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1958.

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise do Discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**. Catalão, GO, vol. 15, n. 1, p. 171-182, jan./jun. 2011

CALDAS, Alice. O mestre. **A União**, João Pessoa, p.3, novembro. 1935.

CARNEIRO, Eduardo de Araújo. Análise do Discurso: notas introdutórias (Apêndice), In: \_\_\_\_\_. **O Discurso Fundador do Acre: heroísmo e patriotismo no último oeste**. Dissertação de Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade, Departamento de Letras, UFAC, Rio Branco – Ac, 2008.

CAZARIN, Ercília Ana. O confronto entre duas posições de sujeito, inscritas em diferentes formações discursivas, marcado linguisticamente pelo enunciado dividido. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. (org.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 176-187.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **O Sujeito Responsivo/Ativo em Bakhtin e Lukács**. In: Seminário de Estudos em Análise do Discurso (2.: 2005 :

Porto Alegre, RS) Anais do II SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre : UFRGS , 2005. Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/sead2.html>

CODATO, Adriano. **Dicionário Básico de Sociologia**. São Paulo: Global Editora, 2012

CORREIO, Nilton Milanez. Intericonicidade: funcionamento discursivo da memória das imagens. **Acta Scientiarum**. Language and Culture Maringá, v. 35, n. 4, p. 345-355, Out.-Dez., 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COURTINE, Jean-Jacques. Análise do Discurso Político. **Languages**, n62, juin, 1981.

DIAS, Edmundo Fernandes. Modo de produção e *educação*. **Germinal: Marxismo e. Educação em Debate**. Londrina, v. 1, n. 1, jun. 2009, pp 34-42, 2009.

DRUCK, Graça. Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

ESPIG, Márcia Janete. O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela História. **Textura**, Canoas, n. 9, nov. 2003 a jun. 2004 p. 49-56.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar, 2006.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Porto Alegre, Correio da APPOA, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Grupo Folha, [1921?]-. Diário. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/04/1621061-editorial-mestres-indisciplinados.shtml>> Acesso em: 11 jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **As formações discursivas**. IN: A Arqueologia do Saber. 8ª edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p.47.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira Rita; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira; SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Análise do Discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FROMM, Erich. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

GAZETA DE ALAGOAS. Maceió: Organização Arnon de Mello, [1934?] – Diário. Disponível em: <<http://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/>>. Acesso em: 11 jun. 2018

GAZETA DO POVO. Curitiba: Editora Gazeta do Povo S.A, [1919?] – Diário. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/quem-quer-ser-professor-dynpy65g655ci259ghsto1sni>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Sentido, sujeito e memória. Com o que sonha nossa vã autoria. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 2 ed. São Carlos: Clara Luz, 2003.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso**: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 123-134.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação & poder**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. Pp. 13-30.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**: a época colonial. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. v. 1.

IBIAPINA, Ivana. Melo. Lopes. De Melo. et. All. **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, p. 73-95.

INDURSKY, Freda. **Memória, Interdiscurso: limites e contrastes**. Porto Alegre, 2009.

\_\_\_\_\_. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Albertina. Missão social do professor. **A União**, João Pessoa, p.3, novembro, 1935.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; 2008.

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

MAGALHÃES, Belmira Rita. O Sujeito do Discurso: um diálogo possível. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 73-90, 2003

MARÍ. Enrique Eduardo. “El poder y el imaginário social”. **La ciudad futura**, nº 11, junio 1998

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política livro 1. Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção Os Economistas).

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NAGLE, Jorge. A educação na primeira república. In: FAUSTO, Boris. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: DIFEL, 1985. t.3, v.2, p. 261-291.

O GLOBO. Rio de Janeiro: Organizações Globo, [1925?] – Diário. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/alem-do-corporativismo-9766376>> . Acesso em 11 jun. 2018

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. A Análise do Discurso: algumas observações. In: **DELTA**, V. 2, Nº 1, 1986. (p. 105-126).

\_\_\_\_\_. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Paráfrase e Polissemia: a fluidez dos limites do simbólico. **Rua** (Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade). Nº4. Campinas: Editora da Unicamp, 1998, p.09-19.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al]. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: Estrutura ou Acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PICHELLI, Katia Regina; Pedro, Margarete; CARVALHO, Marcelle de Almeida. O discurso de formação da opinião pública: análise dos editoriais sobre as denúncias do “Mensalão” nas revistas Veja e Carta Capital. **Unirevista**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul. 2006.

RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **Ser Social**, Brasília, v. 14, n. 31, jul./dez. 2012, p. 419-452.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RIBEIRO, Beatriz. **Em torno de um tema. A União**, João Pessoa, p.3, novembro. 1935.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. **História de Portugal**. Lisboa: Verbo, 1982. v. 6: O despotismo iluminado (1750-1807).

SILVA, Tomás Tadeu da. & GENTILI, Pablo. **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, CNTE, 1996.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. **Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica**. Maceió: Edufal, 2007.

SOUSA, Jorge Pedro. **Elementos de jornalismo impresso**. Porto, 2001.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Decorar, lembrar e repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUSA, Cynthia Pereira (Org.) **História da educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial. **Educar**, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Caminhos da educação em Alagoas: da Colônia aos dias atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 24 ago. 2017

VOESE, Ingo. **O movimento dos sem-terra na imprensa**: um exercício de análise de discurso. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

ZERO HORA. Porto Alegre: Grupo RBS, [1964?] – Diário. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/opiniaozh/2013/10/09/editorial-o-valor-dos-professores/>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

## ANEXOS

## Anexo A – Editorial “Desapredizado Real” – Gazeta de Alagoas

[efaweb.com](#) | GAZETA DE ALAGOAS | TV GAZETA | RÁDIO GAZETA | GAZETA FM | GAZETA FM BRASIL  
 ESTÁ NO: ANO ▼ MÊS  
 ARTA-IBRA, 21 DE JULHO DE 2010 | [Veja a capa da edição de hoje](#) | [Navegue pelas edições](#)  
 PÁGINA | ASSINATURAS | DEPARTAMENTO COMERCIAL | SUGIRA A PÁGINA  
 - CHARGE - CIDADES - ECONOMIA - ESPORTES - INTERNACIONAL - NACIONAL - OPINIÃO - POLÍTICA  
 CASA & ESTILO - DIGITAL

 tamanho da letra
  imprimir

de 2010 | [Veja outras notícias desta edição](#)

### Desapredizado real

AL |

Isso é o posicionamento das escolas públicas  
 no ranking do Exame Nacional do Ensino  
 Fundamental. O que normalmente vergonhoso é a inexistência de  
 enfrentamento à altura deste gravíssimo

problema. Hoje esta ferida e há cerca de uma década  
 tudo padece de uma coletânea de obstáculos  
 que evantam entre a necessidade de aprender e o  
 ensinar. Somam-se nessa salada de erros e  
 a inação do poder público e o corporativismo  
 das representativas.

O casamento pecaminoso, têm se conjugado  
 a falta de preocupação com a qualidade de  
 ensino e de investimentos mais ousados por parte  
 do poder público e a incoerência de longuíssimas e  
 frequentes greves implementadas pelas entidades  
 representativas do magistério. Ao fim e ao cabo, os  
 alunos, os pais, suas famílias e o futuro do Estado.  
 Nenhuma das ações em nada contribui para mudar esta  
 situação dramática. Pelo contrário todo “jogo de  
 culpa” e de responsabilidades vem a ser danoso,  
 especialmente num momento onde é exigida a união de  
 todos para que o drama tenha o encaminhamento mais

adequado. A solução para acionar esse grave problema é-se necessária  
 um esforço conjunto de esforços do poder público e de todo o  
 segmento. Infelizmente, hoje, a questão é maior que a  
 disponibilidade de recursos para o segmento. Mais  
 do que a maior inteligência em sua aplicação é  
 a vontade política para a correta abordagem do  
 problema. A maior dificuldade é a vontade política  
 e somar a incoerência material de primeira  
 mão. Este algo mais é um engajamento  
 espiritual, do magistério, conformando um  
 compromisso, tão incoerente que seja capaz de  
 superar os limites do corporativismo. Sem essa união,  
 não há nada: Alagoas seguirá vítima da  
 situação.

e: bálsamo de vida

e, País

de mental



#### BUSCA

 busca detalhada OK

#### INTERNACIONAL |

### Custo de guerra ultrapassa US\$ 1 trilhão

Despesas dos Estados Unidos com  
 operações militares é a 2ª mais cara desde  
 a independência, atrás apenas da  
 Segunda Guerra

#### CADERNO B |

### Copa poderá ajudar museus brasileiros

Projeto enviado ao Ministério da Cultura  
 prevê revitalização em cidades que  
 receberão os jogos em 2014 – não é o  
 caso de Maceió

#### CIDADES |

### OAB ensina população a buscar direitos

Projeto da ordem, lançado ontem no  
 Jacinthinho, vai percorrer bairros da  
 periferia para ouvir principais problemas  
 dos moradores

#### ECONOMIA |

### Deflação pode conter alta de juros

Prévia de inflação oficial muda  
 expectativas do mercado que aposta em  
 uma elevação de 0,50 ponto percentual

## Anexo B – Editorial “Além do Corporativismo” – O Globo

8 Além do corporativismo - Jornal O Globo

g1 ge gshow fantasia vídeos

OPINIÃO COMPARTILHAR BUSCAR

---

# Além do corporativismo

TEMA EM DISCUSSÃO: Meritocracia no sistema de ensino público

---

POI HOSSA OPINIÃO 02/06/2018 0:00

f t g+ in

Professores públicos do Rio voltaram a paralisar as atividades em sala de aula durante boa parte do mês passado, numa greve pautada, mais uma vez, por reivindicações salariais — ainda que outras questões, não econômicas, mas adjacentes à Educação, tenham, como sempre, encorpado a pauta de “lutas” da categoria. Mobilizar-se por melhoria de vencimentos está entre os direitos assegurados a todos os trabalhadores. Mas a constância com que o magistério recorre a greves para pressionar o poder público a abrir o cofre leva à inescapável conclusão de que algo está fora de ordem em movimentos que, pontualmente, tomam os alunos como reféns das paralisações, restringindo o direito — a eles assegurado como aos mestres o de brigar por remunerações mais altas — à educação.

Disso decorre que os professores precisam reavaliar, com a consciência que se deve esperar de responsáveis pela formação educacional de crianças e jovens, a recorrente opção unilateral de fechar escolas como forma de pressionar os governos. Greves desse tipo levam a uma dinâmica de enxuro gelo: obtêm-se ganhos eventuais e, decorrido algum tempo, volta-se a par as escolas por novas reivindicações econômicas. É um movimento que não desfaz os verdadeiros nós da Educação.

Os problemas do ensino público são mais abrangentes. Superá-los implica esforços e sacrifícios de duas das três pontas diretamente envolvidas na questão, professores e governo. Nisso, o magistério tem de avançar além da pauta econômica.

Não tem sido assim. Uma vez resolvidas as pendências econômicas, esquecem-se as questões adjacentes. Pior: quando confrontadas com iniciativas públicas ligadas à formação profissional, pré-condição para a melhoria do ensino, as reações das entidades representativas do magistério costumam ser desanimadoras. O caso mais evidente de uma rejeição que vai ao boicote relaciona-se com a meritocracia.

---

### ÚLTIMAS DE OPINIÃO

Sobe pressão no STF para a libertação de Lula 28/06/2018 0:00

Auto de Resistência 28/06/2018 0:00

Drama 28/06/2018 0:00

Contra a impunidade 28/06/2018 0:00

maior comprometimento dos mestres com o ensino), esse instituto é objeto de críticas oriundas de conhecidos bolsões corporativistas.

Em sistemas nos quais a meritocracia (cumprimento de metas como um dos critérios para conquistas salariais) foi adotada os resultados são visíveis. Escolas de Minas, Pernambuco e mesmo do município do Rio apresentaram mudanças positivas na qualidade do ensino — em paralelo com o aumento dos ganhos salariais de seus professores. Em Washington, ações similares estão diretamente relacionadas à descoberta de grupos de excelência nas salas de aula.

Questões como essas fazem parte de uma discussão sobre o ensino público que deve ser mais abrangente. Lutar, na prática, por melhorias salariais epidérmicas empobrece a agenda do magistério, cujo compromisso com a Educação precisa avançar além do horizonte raso dos interesses corporativos.

PÁGINA

---

ANTERIOR

PRÓXIMA



B

Editorial: Mestres Indisciplinados - 25/04/2015 - Opinião - Folha de S.Pa

obem para R\$ 4.416 –ainda assim insuficientes para distinguir a  
como profissão atrativa.

ções no próprio serviço público. Um agente penitenciário, do qual  
dige nível universitário, percebe em média R\$ 4.503; um sargento da  
filitar, com diploma superior, R\$ 5.692.

os riscos envolvidos nessas ocupações, não se pode dizer que o  
eja um serviço de menor valor que a segurança. Mas já seria  
da uma equiparação dos professores com os médicos do Estado (R\$  
ois estes têm de investir muito mais tempo de estudo em sua  
ção.

ue venha de forma escalonada, o aumento de 75% aos professores  
ia despesa adicional bilionária, pois são 230 mil os docentes da rede

que se concorde com a necessidade de valorizar a profissão docente,  
mpre defendeu esta **Folha**, parece manifesto que o sindicato aposta  
passe e no prolongamento da greve.

partilhar

&lt; 355

Mais opções

## endado



**Mais  
segunda  
Mundial**



**Por que as eleições  
turcas são tão  
importantes?**



**Dentes brancos?  
Novo clareador  
choca o Brasil**  
(WhiteMax)



**Ganhe dinheiro  
hospedando  
viajantes! A procura  
está alta na sua...**  
(Booking.com)



**A pizza:  
mortal ou  
saudável?**



**Livro Comunismo  
para Crianças não é  
doutrinação para  
público infantil**



**Professor irrita  
cursinhos após  
revelar método de  
aprovação em...**  
(Guia do Estado)



**Pare de pagar por  
TV por assinatura!**  
(MaxTV)



**Bob Dylan - Heartbreakers  
Live in Australia (DVD)**  
Bob Dylan  
Comprar



**Caça-Fantasmas (Blu-Ray  
3D) + (Blu-Ray)**  
Vários  
Comprar

DVD reúne dupla de clássicos de Andrei Tarkóvski  
atingir alta performance por meio da autorresponsabilidade  
em 'Cadela' analisa funcionamento e cotidiano do sistema penitenciário  
analisa comunicações políticas entre Portugal, Brasil e Argélia  
raz mais de cem receitas de saladas que promovem saciedade

## + livraria

Coleção "Cinema Policial" re  
filmes de grandes diretores

Sociólogo discute transform  
século 21 em "A Era do Impe

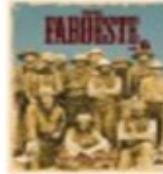
Livro de escritora russa com  
de fada assustadores; leia tre



**Morangos Si  
Edição de  
Colecionad**  
Vários  
De: R\$ 36,90  
Por: R\$ 24,  
Comprar



**Racismos -  
Cruzadas at**  
Francisco Beth  
De: R\$ 74,90  
Por: R\$ 64,  
Comprar



**Cinema Far  
Digistack (V  
(DVD)**  
Vários  
Por: R\$ 79,  
Comprar



**Hello, Brasil  
Outros Eras**  
Contando Call  
De: R\$ 49,90  
Por: R\$ 45,  
Comprar



**Box Pink Fl  
Special Edit**  
Pink Floyd  
Por: R\$ 59,  
Comprar

## Anexo D – Editorial “Quem quer ser professor?” – Gazeta do Povo

quem quer ser professor? | Gazeta do Povo

**A DO POVO** | EDITORIAIS

usuário, por favor clique aqui e refaça seu login para aproveitar uma navegação ainda melhor em nosso portal. [ FECHAR ]

EDITORIAL

### Quem quer ser professor?

Pesquisa da USP confirma a estatística de que os jovens universitários querem distância da sala de aula. Eles têm convites melhores. Resta aos governos fazer contrapostas

[11/05/2013] [21h02]

Os números não mentem, confirma-se a cada dia que a profissão de professor no Brasil possui o mais alto desprestígio em toda sua história. Pesquisa da Faculdade de Educação da USP, “Atividade do magistério para a educação básica”, de Luciana França Leme –, recém-publicada, mostra que metade dos graduandos das faculdades de Matemática, Física e Química – mesmo os alunos de licenciaturas – não planeja pôr os pés numa sala de aula. Aferição similar feita pela Fundação Carlos Chagas, em 2009, junto a estudantes do ensino médio: só 2% desejavam o magistério.

**Nunca foi tão importante estar bem informado.**

Sua assinatura financia o bom jornalismo.

EXPERIMENTE POR R\$ 0,99 NO 1º MÊS

Os dados – que não se desmentem a cada novo levantamento – servem de termômetro. Quando os jovens universitários rejeitam servir à educação não tem muito do que se ufana nos mais ricos países do mundo que o digam. E isso vale para nações desenvolvidas, como a Coreia do Sul e para países em frangalhos, como Cuba, para citar duas. Em ambas, o status do professor está em alta e esse seria o segredo.

Quando não venhamos, não se trata apenas de uma questão cultural. Fosse por esse prisma, o Brasil não se sairia bem. Ainda que não na prática, pelo menos no discurso, o brasileiro louva e defende os professores que teve, ainda que afirme não querer ser à imagem e semelhança de hum deles. A questão é de fundo político. Não basta reconhecer os mestres, é preciso reconhecer, com programas sérios, que o próprio Estado os reconhece.

Quem quer ser professor? | Gazeta do Povo

e trata de coisa do outro mundo, nem exige gastos que arrasariam os cofres públicos. Pesquisadores de educação aqui e ali revelam que com incentivos bem calibrados, muitos vão à faculdade e fariam um estágio em sala de aula, irrigando essa seca danada. Pode ser estágio de dois anos, numa espécie de período sabático, tempo em que os governos incentivariam os recém-graduados a provar o gosto do quadro-negro. Obviamente, isso não resolveria a carência de nada menos do que 170 mil professores de Ciências Exatas nas escolas do ensino fundamental e médio. Mas pelo menos serviria de estímulo à experiência, saltando para outros voos. Muitos ficariam ali, seduzidos pela paixão de ensinar, motivo para que milhares tenham abraçado o ensino, apesar dos pesares.

Para não ir mais longe. A pesquisa da USP, a da Fundação Carlos Chagas, a da Fundação Lembranças e outras, deveriam servir de base para uma investigação mais profunda, capaz de apontar as causas dessa rejeição a mais nobre das tarefas. Descrença na educação? Insegurança na carreira? Exposição do professor a periferias violentas? Propaganda negativa feita pelos professores? Salários? A depender das respostas, seria possível balizar o que é lenda e o que é realidade em toda essa nuvem cinzenta que ronda o ensino. Há professores agredidos nas escolas – é claro. Mas há lá também brasileiros que desenvolvem projetos de montagem e participação na construção da cidadania. Uma comparação de rendimentos, do mesmo modo, poderia mostrar que no quadro geral são muitos os ramos de atividade com ganhos sociais. O professor não está sozinho na barca do inferno.

O foco de investigação “da hora”, como se diz, é constatar o quanto estamos numa roda-viva de busca e procura, custo e benefício, em especial para os profissionais da área de Matemática e Química. Eles são poucos em sala de aula, mas também na iniciativa privada. Nem é preciso fazer muito cálculo para saber – basta conferir a centena de programas corporativos destinados a arrebatar bons profissionais dados a números.

É uma boa conversa – a escola encontrou concorrência. E concorrência se vence fazendo propostas. Cá entre nós, os governos andam trançando as pernas nesse quesito, procurando para depois essa dívida social. Seria um belo programa – formar, remunerar e contratar bons profissionais a incluírem a escola nos seus projetos de vida. Não se trata apenas de uma ideia bonita, tocante, patriótica, ao som do Hino Nacional. Trata-se da estratégia mais comprovada, usada por coreanos e cubanos, à revelia das terras, mares e dividendos que eles acumularam. A propósito, o ministro da Educação Aloizio Mercadante jurou de pés juntos que iria acabar com a falta de professores da área de Exatas. Não podemos deixá-lo esquecer.

## Anexo E – Editorial “O Valor dos professores – Zero Hora

28/06/2018

Opinião ZH » Arquivo » Editorial| O valor dos professores

---

### Opinião ZH

---

#### Editorial| O valor dos professores

09 de outubro de 2013

Questão central quando o tema é qualidade do ensino, a necessidade de valorização dos professores volta a ganhar ênfase na mais nova etapa da campanha A Educação Precisa de Respostas. A missão de chamar a atenção para esse aspecto coube ao personagem Boi da Cara Preta e seu filhote, que estimulam a sociedade a refletir sobre a necessidade de a carreira de professor continuar se mostrando atraente para as novas gerações. Sem educadores, não há como continuar formando os profissionais necessários para atuação em diferentes áreas.

A valorização no magistério tem uma relação direta com a remuneração oferecida. A questão salarial, porém, é indissociável de uma complexidade de causas. Entre elas, estão as diferenças nas condições de trabalho enfrentadas por profissionais que atuam nas redes particulares e na pública – e nessa, variável se a escola é municipal, estadual ou federal. Seja qual for o caso, porém, professores têm em comum a missão de ensinar e precisam contar com os pressupostos necessários para exercer sua atividade. Isso inclui a oportunidade de atualização permanente, permitindo-lhes ficar em dia com os avanços tecnológicos.

Mesmo quem optou pela carreira por vocação tem consciência de que as condições são adversas. A situação é ainda mais difícil para quem atua nas periferias, enfrenta alunos desmotivados, atende a um número excessivo de turmas em até três turnos no esforço de ampliar os ganhos e, ainda assim, não percebe o seu papel devidamente reconhecido pela sociedade. Essas dificuldades ajudam a explicar os elevados índices de evasão de professores, a preocupante escassez de profissionais na área de ciências exatas e fatos como o de apenas uma minoria de brasileiros estimular seus filhos a optar pelo magistério.

A sociedade precisa se conscientizar logo da urgência de se garantir o reconhecimento a quem ensina, sob todos os aspectos. Campanhas como a da RBS são uma tentativa de contribuir para a causa, que é de todos.

[\\_ \(#\)](#)
[\\_ \(#\)](#)
[\\_ \(#\)](#)
[\\_ \(#\)](#)
[\\_ \(#\)](#)
[0 \(#\)](#)

