

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

**KÁTIA MARIA SILVA DE MELO**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA: EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO  
OFICIAL**

**MACEIÓ/AL**  
**2010**

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

**KÁTIA MARIA SILVA DE MELO**

**A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA: EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO  
OFICIAL**

**MACEIÓ/AL**

**2010**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Betânia Almeida dos Santos**

M528r    Melo, Kátia Maria Silva de.  
          A (re) significação da docência: efeitos de sentido do discurso oficial /  
          Kátia Maria Silva de Melo. – Maceió, 2010.  
          181 f.

Orientadora: Maria Virgínia Borges Amaral.  
Tese (doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade  
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em  
Letras e Linguística. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 169-181.

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Docência. 4. Professores –  
Formação  
I. Título

CDU: 801

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Professora Maria Virgínia Borges Amaral, pelo acompanhamento e relevante contribuição ao longo da realização deste trabalho.

Aos professores Freda Indursky, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante, Helson Flávio da Silva Sobrinho, pelas sugestões na fase de qualificação.

Às professoras Ana Maria Gama Florêncio e Lêda Pires Corrêa, pela disponibilidade em contribuir com meu trabalho.

À professora Maria Stela Torres Barros Lameiras, pela disponibilidade em contribuir com o meu trabalho e pelas aulas de Francês.

À minha mãe, Laudelina, e a minha filha, Leticia, pelo apoio em todos os momentos da minha vida.

Ao Osvaldo, pelo amor, pela generosidade e pelas sugestões.

Ao meu pai Antônio (em memória), pelo exemplo de disciplina intelectual e pela presença afetuosa ao longo da minha formação.

Aos colegas do GrAD (Grupo de Estudos em Análise do Discurso) e do Grupo de Estudos em Análise do Discurso do PPGE-CEDU (Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação), porque o conhecimento é uma construção coletiva.

Aos meus professores do doutorado.

Ao CEDU (Centro de Educação), pela importância no meu processo de formação.

Ao Sidney Wanderley, pela revisão do texto.

Para Leticia

## RESUMO

Neste trabalho analisamos o discurso sobre a profissionalização docente, produzido durante a reforma educacional brasileira dos anos 1990. Focalizamos formas de designação dos professores da Educação Básica, especificamente a designação “profissionais da educação”, presente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Entendemos que as designações se inscrevem num processo de referenciação dos professores voltado para a ressignificação da docência. Ao abordar tal processo, adotamos o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso de origem francesa (AD) filiada a Pêcheux, em que o discurso é entendido como prática social, cuja constituição resulta da relação entre língua, história e ideologia. Adotamos, então, a perspectiva materialista-histórica segundo a qual se questiona a separação entre língua e história e se defende que sob a base linguística manifestam-se processos discursivos diversos, marcados ideologicamente. Constatamos que o discurso oficial é marcado pelas determinações históricas contemporâneas, produzindo sentidos para a docência atrelados à reestruturação produtiva e às mudanças nas relações de trabalho. Tais relações são marcadas pelo antagonismo capital-trabalho que determina o conflito presente nas relações sociais. O discurso oficial propõe um perfil para os professores ancorado nas noções de competência, autonomia e responsabilidade, mobilizando elementos de saber da *Formação Discursiva do Mercado (FDM)*, apropriando-se dos discursos dos educadores, ressignificando-os e, conseqüentemente, produzindo efeitos de sentido de *profissionalização, mudança e atuação adequada* à melhoria da “qualidade” da educação.

Palavras-chaves: docência, discurso, profissionalização.

## RÉSUMÉ

Nous analysons dans ce travail le discours sur la professionnalisation des enseignants tenu pendant la réforme éducationnelle brésilienne des années 90. Nous focalisons notre attention sur les manières de nommer les professeurs de l'éducation primaire, en particulier sur la dénomination « professionnels de l'éducation » présente dans l'actuelle loi directrice de l'éducation nationale (LDB n° 9.394/96). Nous pensons que ces dénominations s'inscrivent dans un processus de référenciation des professeurs tourné vers la re(signification) de l'enseignement. En abordant un tel processus, nous adoptons le référentiel théorico-méthodologique de l'analyse du discours d'origine française (AD) selon Pêcheux, où le discours est conçu comme une pratique sociale dont la constitution résulte de la relation entre la langue, l'histoire et l'idéologie. Nous adoptons, alors, la perspective matérialiste historique qui interroge la séparation entre la langue et l'histoire et qui défend l'idée selon laquelle sous le système linguistique se manifestent divers processus discursifs idéologiquement marqués. Nous constatons que le discours officiel est marqué par les déterminations historiques contemporaines produisant, pour le corps enseignant, des éléments de sens en rapport à une restructuration pour plus d'efficacité et à des changements dans les relations de travail. Ces dernières sont marquées par l'antagonisme capital-travail déterminant le conflit présent dans les relations sociales. Le discours officiel propose un profil pour les professeurs ancré dans les notions de compétence, d'autonomie et de responsabilité mobilisant des éléments de savoir de la Formation Discursive du Marché (FDM), s'appropriant et réinterprétant les discours des éducateurs et, en conséquence, produisant des effets de sens dans le domaine de la professionnalisation, du changement et de l'action adaptée à une amélioration de la « qualité » de l'éducation.

Mots clés: enseignement, discours, professionnalisation.

## **ABSTRACT**

This study analyses the discourse of the educational professionalization produced during the Brazilian Educational reform in the 90's. It has been focused on ways of teachers' designation on Primary Education, present in the current Law of Guidelines and Basis of the National Education (LDB nº 9.394/96). It is understood that the designations are part of a process of referencing the teachers towards the (re) signification of teaching. Approaching this process it was adopted the theoretical and methodological Framework of Discourse Analysis of French origin (AD) affiliated to Pêcheux whose creation results in the interrelation between language, history and ideology. It was used then a materialistic perspective according to which questions the separation between language and history and it is believed that underneath the linguistic basis there has been many manifested discursive processes, marked as ideologically. It was found that the official discourse was strongly influenced by contemporary historical determinations achieving means for teachers attached to productive restructuring and changes in labour relations. Such liaisons are affected by capital – labour antagonism which determines the present conflict in social relations. The official speech proposes a profile for the teachers anchored in notions competence, autonomy and responsibility, mobilizing elements of Knowledge in the Discursive Market Formation appropriating and producing a new meaning to the discourses of educators and thereby producing effects in the sense of professionalism, changes and appropriate measures to improve the “quality” of education.

Keywords: teaching staff, discourse, professionalization.

## INTRODUÇÃO

A docência tem sido objeto de inúmeras pesquisas e discussões e, contemporaneamente, o discurso oficial enfatiza a importância da profissionalização dos professores pressupondo que a melhoria da qualidade da educação vincula-se à atuação dos docentes, designados “profissionais da educação” e considerados “agentes da mudança”. Verificamos, então, o destaque do protagonismo dos professores inscrito na política educacional. Essa política inscreve-se na reforma educacional estabelecida durante a década de 1990 em decorrência dos acordos firmados na Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México, em 1979, e na Conferência de Jomtien, realizada em 1990, na Tailândia (FREITAS, 1999). Um dos documentos que expressa a política educacional brasileira é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Abordando esse plano, Oliveira (2001, p. 73) afirma que:

O Brasil, sendo signatário desta conferência procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de Educação Básica em consonância com os princípios da mesma. O plano decenal de educação, assinado em dezembro de 1993, é a expressão primeira desse esforço. Considerando tal Conferência o marco das reformas educacionais da década de 90, é possível afirmar que a mesma espelha orientações que se constituem em uma terceira referência das políticas públicas para a educação na atualidade. O seu traço marcante será a tentativa de construção de um consenso em torno da educação para todos com equidade social.

À primeira vista, a proposta de equidade social parece atender às aspirações por justiça, igualdade e reconhecimento da necessidade de garantir a todos o direito à educação. No entanto, não devemos nos deixar impressionar por essa proposta, pois, discutindo o conceito de equidade social, Oliveira (op. cit., p. 74) esclarece que

da forma como aparece nos estudos produzidos pelos organismos internacionais ligados à ONU e promotores da conferência de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar as despesas públicas para esse fim.

Diante disso, a proposta de equidade social, no campo da educação, implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para a sua inserção na sociedade atual. É essa a proposta que orienta as reformas educacionais dos anos 90 e a política de formação de professores, buscando resguardar a possibilidade de continuar formando força de trabalho apta às demandas apresentadas pela sociedade nos dias de hoje e apresentando no lugar da igualdade de direitos a noção de equidade social, entendida como a capacidade de estender para todos o que se gastava só com alguns. Segundo Coraggio (1998, p. 121), “as políticas implementadas acabam por promover a equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as camadas de alta renda”.

Tratando especificamente da formação de professores, convém assinalar a importância atribuída a essa questão, que, a nosso ver, objetiva elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países “subdesenvolvidos”. Segundo Torres, analisando a concepção do Banco Mundial (BM), essa “qualidade” é determinada por vários fatores, resultando de determinados “insumos” que intervêm na escolaridade:

Para o caso da escola de primeiro grau, consideram-se nove fatores como determinantes de um aprendizado efetivo, nesta ordem de prioridades, segundo a percentagem de estudos que revelariam uma correlação e um efeito positivos: (1) bibliotecas; (2) tempo de instrução; (3) tarefas de casa; (4) livros didáticos; (5) conhecimento do professor; (6) experiência do professor; (7) laboratórios; (8) salário do professor; (9) tamanho da classe (TORRES, 1998, p. 134).

A partir desse ponto de vista, definem-se as prioridades em educação e recomenda-se aos países em desenvolvimento investir nos primeiros insumos, e

especificamente em três deles, quais sejam: aumentar o tempo de instrução, prolongando o ano escolar; proporcionar livros didáticos, vistos como compensadores dos baixos níveis de formação docente; melhorar o conhecimento dos professores, privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância.

Diante da necessidade de atender à concepção de qualidade definida pelos organismos internacionais, os anos 90 apontariam para mudanças importantes no Ministério da Educação (MEC). Este ministério tradicionalmente desempenhava um papel interventor na realidade educacional, definindo de forma centralizada as prioridades educacionais, de forma a deixar pouco espaço para que se efetivasse a autonomia dos estados e municípios. É necessário ressaltar que a redefinição do papel do MEC ocorrerá no âmbito da mudança da conjuntura nacional a partir da década de 80 com a redemocratização do país e a estruturação das instâncias de participação docente na discussão da política educacional. Contudo, apesar de ter sido ampliado o nível de participação dessas instâncias, o MEC continuaria com a prioridade na definição das políticas, aumentando o seu poder de influência e controle da área educacional. Referindo-se a essa conjuntura, Aguiar (2000, p. 187) assevera:

Estimula-se a participação das entidades do campo educacional nas discussões de políticas que irão afetar os sistemas de ensino, porém a decisão final fica circunscrita ao “aprove-se” do ministro, que dispõe do poder de veto sobre as propostas encaminhadas pelos órgãos ministeriais, inclusive as oriundas do Conselho Nacional de Educação.

No que se refere ao papel desse conselho, é importante destacar a mudança pela qual passou o Conselho Nacional de Educação (CNE) na conjuntura a que nos referimos, deixando de ter autonomia para formular as políticas educacionais e transformando-se num órgão de consulta e assessoria ao MEC. Com isso, observamos que o poder desse ministério foi ampliado, sobretudo na década de 90, fato este que facilitou a definição da política de formação a partir dos interesses ditados externamente.

No contexto dessas políticas, parece menos importar a democratização e o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para o desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens, e mais a efetivação da expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. Diante dessa orientação, os resultados apresentados pelos próprios sistemas de avaliação do MEC, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), têm evidenciado o fracasso de parcela significativa da população.

No entanto, quando os resultados do trabalho desenvolvido pela escola são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores, esquecendo-se de que eles são também produtos de uma formação desqualificada historicamente, por meio de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 70, em universidades-empresas (PIMENTA, 2002), sem falar dos múltiplos fatores que, para além da formação, interferem na profissionalização e na própria construção da qualidade do ensino.

Discutindo a centralidade adquirida pelos professores nas políticas estabelecidas pelo Ministério da Educação, Pimenta (2002b, p. 20) assim se posiciona:

Nessas políticas, os professores [...] adquiriram centralidade, o que se constata pelo refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras *competências*, conceito esse que está substituindo o de *saberes e conhecimentos* (no caso da educação) e o de *qualificação* (no caso do trabalho). Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o (*sic*) expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento.

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo.

Portanto, é importante salientar que as políticas de governo recentes definiram para a formação de professores a redução dos saberes necessários ao exercício da docência a competências técnicas que não dão conta das necessidades de formação e especificidade do trabalho docente, tendo em vista que se ressalta uma dimensão

pragmática do fazer educativo, desconsiderando a reflexão e o aprofundamento teóricos indispensáveis ao trabalho de quem lida com a prática pedagógica.

Desse modo, as ideias avançadas, produzidas no âmbito do movimento dos educadores (ao longo da década de 80), que enfatizam a concepção sócio-histórica da formação e o caráter emancipador da educação, serão desconsideradas pelas políticas oficiais de formação docente que tomam corpo na década de 90. Sendo assim, o debate sobre os fins da educação, que contribui para desvelar projetos históricos diferenciados e antagônicos, dará lugar à discussão de questões técnicas circunscritas ao fazer imediato da sala de aula e referenciadas por uma concepção reducionista de educação (FREITAS, 2002).

No âmbito da política educacional referida, na qual o discurso oficial destaca a importância dos professores, objetivamos analisar os sentidos da docência produzidos por esse discurso e consideramos que ele se consubstancia num processo histórico tensionado contemporaneamente por processos de proletarização<sup>1</sup> e profissionalização dos trabalhadores. Diante desse tensionamento o discurso busca silenciar o processo de proletarização dos professores, destacando a importância do seu trabalho. Segundo esse discurso, faz-se necessário mudar a formação e a atuação dos professores, superando-se a dicotomia entre teoria e prática para, assim, melhorar a qualidade da educação. Destarte, a política educacional estabelecida busca redefinir a atuação dos professores e o discurso que representa essa política afirma a necessidade de profissionalização do magistério, sendo apresentadas, então, “novas” orientações para a formação, centradas na *epistemologia da prática*<sup>2</sup> (MELO, 2007).

Portanto, as reformas educacionais apoiadas na retórica da importância dos professores destacam a profissionalização do magistério, e no texto da atual LDB a “valorização do profissional da educação escolar” figura como um dos “princípios e fins da educação nacional”. Contudo, os educadores reunidos em suas entidades

---

<sup>1</sup> Segundo Enguita (1991, p. 146), proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

<sup>2</sup> Segundo estudos realizados no campo da formação docente, durante a década de 1990, afirma-se a necessidade de superar o modelo da *Racionalidade Técnica*, norteador dos cursos de licenciatura, e considerar no processo de formação a prática enquanto espaço de produção de saberes e conhecimentos (Para detalhar essa questão, ver TARDIF, 2002).

denunciam a ausência de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, os salários e a carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la (FREITAS, 2007). Constatamos, então, que os problemas enfrentados ao longo da década de 1990 no âmbito da formação e profissionalização docente continuam presentes. Abordando a política educacional do atual governo, Freitas (2007, p. 1.204) escreve:

As condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade de educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (Internacional da Educação, 2007).

Entretanto, não objetivamos analisar tal problemática no atual governo, mas abordá-la analisando o discurso oficial sobre a profissionalização docente, elaborado no âmbito da reforma educacional estabelecida no Brasil durante a década de 1990, delimitando o período que compreende o governo Fernando Henrique Cardoso. Objetivamos compreender os sentidos produzidos pelo discurso oficial e, para isso, partimos do texto da atual LDB nº 9.394/96, que, em seu Título VI, designa os professores “profissionais da educação”. Delimitamos essa designação discutindo a resignificação da docência na contemporaneidade, pois a LDB, situada nos atos do Poder Legislativo e sancionada pelo Presidente da República, estabelece diretrizes e bases visando estabelecer também uma determinada concepção de docência, um consenso sobre a atuação e a identidade dos professores.

Assim, discutimos práticas discursivas configuradas num processo de resignificação da profissionalização inscrito num contexto de reorganização do trabalho em geral que afeta a docência. Portanto, ao analisarmos o discurso sobre o professor, identificamos os sentidos produzidos e materializados na designação “profissionais da educação”, pressupondo que esses sentidos possuem uma imbricação

com processos sociais amplos, inscritos na redefinição da relação capital-trabalho, no âmbito da qual novos processos de gestão e formação são produzidos, interferindo na definição de projetos educacionais e profissionais.

Norteamos nosso trabalho pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de origem francesa (AD), filiada a Pêcheux. Consideramos que o discurso oficial é constituído nas relações históricas materializadas na língua, pois compreender os seus sentidos exige abordar as relações entre língua, história e ideologia. Verificamos, assim, que a designação dos professores nos remete à abordagem do processo de referenciação que discutiremos, inscrevendo-o no processo discursivo.

Nossa tese está apresentada em duas partes, quais sejam: “**Pressupostos teórico-metodológicos**” e “**O discurso oficial: ‘dos profissionais da educação’**”. A primeira parte é composta por dois capítulos. No primeiro, “**A análise do discurso: recuperando um percurso**”, tratamos desse campo de estudos, abordando seu desenvolvimento na França e no Brasil e seu quadro epistemológico. No segundo capítulo, “**Da referência à referenciação**”, discutimos a questão da referência retomando o debate desenvolvido por lógicos e linguistas para, em seguida, apresentar a concepção de referenciação formulada no âmbito da Linguística Textual, questionando seus fundamentos e inscrevendo a referenciação no processo discursivo. A segunda parte da tese é integrada por dois capítulos. No capítulo três, “**O discurso oficial e suas determinações históricas**”, tratamos do processo de reestruturação da docência inscrito na reestruturação produtiva e da redefinição das relações de trabalho. Visamos, assim, discutir o discurso dominante no campo da educação que defende a constituição de um novo perfil para os trabalhadores. No último capítulo, “**‘Dos profissionais da educação’: efeitos de sentido do discurso oficial**”, partimos da designação “profissionais da educação” para construir o nosso *corpus*, que é composto por sequências discursivas de documentos regulamentadores da educação nacional.

Nosso trabalho é norteado pela compreensão de que o discurso oficial produz seus sentidos numa sociedade contraditória, constituída por interesses antagônicos. Portanto, consideramos que o discurso sobre a profissionalização docente cumpre uma função homogeneizadora e para acessar seus sentidos faz-se necessário considerar que convivemos com diferentes ideologias que se reconfiguram incessantemente pelas

relações conflitivas que mantêm entre si (VOESE, 1997, p. 37). Entendemos, então, que ao analisar o discurso contribuimos para elucidar os efeitos ideológicos que buscam naturalizar o que é produzido historicamente, para desvelar o funcionamento discursivo e entender as implicações do projeto de profissionalização preconizado contemporaneamente.

## CAPÍTULO 1

### A ANÁLISE DO DISCURSO: RECUPERANDO UM PERCURSO

Nossa pesquisa orienta-se pelos pressupostos da Análise do Discurso de origem francesa, filiada a Pêcheux. Mas essa afirmação não diz o suficiente. O que é hoje essa Análise do Discurso? Atualmente, explicitar uma filiação a Pêcheux parece não esclarecer muita coisa, tendo em vista um percurso marcado por diversas reconfigurações da teoria pecheutiana. Sendo assim, consideramos necessário retomar alguns elementos da história da AD para delimitar o nosso posicionamento teórico-metodológico nesse percurso. Recorreremos inicialmente a Courtine (2006, p. 9), que toma como ponto de partida a tese de que “a análise do discurso é uma prática da leitura dos textos políticos, e até mesmo um pouco mais: *uma política da leitura*.” Nessa perspectiva, ele situa a emergência da AD nos seguintes termos:

O aparecimento da problemática do discurso no interior da lingüística francesa é contemporâneo à conjuntura política dos anos 1968-1970, dominada pelos acontecimentos de maio de 1968. O discurso flutuava perdido no espaço. Maio de 68 produziu uma exasperação da circulação dos discursos, sobre as ondas, sobre os muros e na rua. Mas, também, no silêncio das escrivatinhas universitárias. Era o tempo da multiplicação das releituras, das grandes manobras discursivas; os conceitos se entrechocavam: a luta de classe reinava na teoria. E questões surgiam: o que é um discurso teórico? E, sobretudo, o que é ler? Como reconhecer, em sua leitura, um discurso científico? A leitura dos textos aparecia, no interior do debate marxista, como um jogo teórico e político decisivo (COURTINE, 2006, p. 9-10).

Observamos, então, que a Análise do Discurso surge marcada por uma conjuntura de contestação presente na sociedade francesa, constituindo-se como um modo de intervenção política<sup>3</sup>. O campo de objetos empíricos da AD foi formado a partir

---

<sup>3</sup> O movimento de Maio de 1968 – contestação universitária e depois social, iniciada pelos estudantes da Faculdade de Nanterre e que adquire maior profundidade no departamento de Sociologia, onde se encontra o líder histórico do movimento, Daniel Cohn-Bendit, e um considerável número de militantes da extrema-esquerda mobilizados contra a guerra americana no Vietnã. A rejeição dos bombardeios do povo vietnamita acrescenta-se à recusa do papel que esses estudantes são chamados a desempenhar na sociedade como usuários de testes para recrutar e enquadrar os capatazes e operários das empresas.

de *escritos doutrinários* extraídos frequentemente do discurso político francês contemporâneo, com uma predileção pelos discursos dos partidos da esquerda francesa, algumas incursões no discurso pedagógico ou científico e nos trabalhos de historiadores que se inscrevem em uma duração mais longa, geralmente centrados na revolução francesa (COURTINE, 2006, p. 11).

Esse modo de intervenção política teve, “no plano teórico, a ambição de colocar em relação os procedimentos de análise lingüística e os conceitos históricos emprestados do marxismo, seja no quadro de uma teorização de “articulação” entre língua, discurso e ideologia (“a via althusseriana”) seja na perspectiva sociologizante de uma diferenciação lingüística dos grupos sociais (“a via sociolingüística”) (op. cit., p. 12). Assim, a AD configura-se como um dos lugares onde os estudos da linguagem encontram manifestamente a política e o discurso político torna-se a essencial preocupação dos analistas do discurso, ainda que ele não fosse seu único objeto. “No trabalho teórico, a idéia que se impôs foi a de que a crítica dos discursos era a primeira tarefa de qualquer crítica” (idem, p. 51).

Veremos adiante que o objeto de análise da AD será redefinido, pois no seu percurso ela será influenciada por outra conjuntura política, que passará a ser dominada pelos temas do *recuo* ou do *refluxo do político*<sup>4</sup>, caracterizada pela despolitização do corpo social, “desideologização” de certos partidos políticos em nome da “modernização”, mas também declínio do militantismo e da sindicalização. Assim, ocorrerá o declínio do marxismo, e a esquerda no poder descobre o pragmatismo político (COURTINE, 2006). Portanto, na conjuntura referida, o projeto inicial da Análise

---

Nesse departamento, simultaneamente pletórico e verdadeiro abscesso de fixação do mal-estar estudantil, domina a figura do professor de sociologia Alain Touraine, considerado o líder professoral do movimento (DOSSE 2007, p.141 - 142).

O abalo causado no estruturalismo por maio de 1968 é de tal ordem que *Le Monde* publica em novembro daquele mesmo ano um caderno especial sobre o tema “O estruturalismo foi morto por maio de 1968?”, no qual colaboram Épistémon (Didier Anzieu), Mikel Dufrenne e Jean Pouillon, este último desempenhando o papel de “capacete azul”. Com o título “Réconcilier Sartre et Lévi-Strauss”, Pouillon atribui um território específico e bem delimitado a cada um: um método etnológico para um, uma filosofia para o outro, e como não se situam no mesmo plano, não podem opor-se nem entrar em confronto”. Maio de 1968 marca, portanto, para alguns, a morte do estruturalismo ou, em todo caso, a do “estruturalismo triunfante”, “Todo 1968 desmente o mundo estrutural, o homem estrutural” (DOSSE, 2007, p. 151).

<sup>4</sup> Expressão utilizada por Courtine, 2006.

do Discurso será abandonado. Projeto esse centrado numa perspectiva que articulou uma função política e crítica a uma função científica:

[...] ela quis, com efeito, cumprir, absolutamente ao mesmo tempo, uma função política e crítica e uma função científica e “positiva”; quis sustentar o conjunto, cimentar a aliança entre uma teoria marxista do discurso, uma leitura engajada dos textos, por um lado, e uma análise automática do discurso, por outro; análise concebida como um dispositivo neutro de reconhecimento das frases, uma espécie de “máquina de leitura”, da qual se esperava a produção de uma “leitura (informaticamente) dessubjetivada” (idem, p. 55).

Além das contribuições de Courtine para a compreensão das origens da AD na França, consideramos relevante retomar a contribuição de Denise Maldidier. No texto *“Elementos para uma história da análise do discurso na França”*, ela destaca o início da Análise do Discurso situando-o numa dupla fundação realizada por Jean Dubois e Michel Pêcheux. Ressalva, entretanto, que essa dupla fundação “nada tem de individual, ela coloca a questão sobre condições de possibilidade de um campo novo dentro da conjuntura teórico-política do fim da década de 1960. É importante observar que os dois fundadores anteriormente referidos realizam o seu trabalho independentemente um do outro, mas, apesar das diferenças, Dubois e Pêcheux<sup>5</sup> são tomados por um espaço comum: aquele do marxismo e da política, pois, na contramão das ideias dominantes, eles partilham as mesmas evidências sobre a luta de classes, sobre a história, sobre o movimento social (idem). O projeto da AD nasce num contexto de crescimento da linguística promovida a ciência-piloto do estruturalismo. Assim, “o marxismo e a linguística presidem o nascimento da AD na conjuntura teórica, bem determinada, da França dos anos 1968-70” (MALDIDIER, 1997, p. 18).

---

<sup>5</sup>Nos anos que precedem 1968-70, J. Dubois e M. Pêcheux, independentemente um do outro, elaboram o que vai se chamar análise do discurso. Ao tomarmos o viés de dupla narração, muito sucinta, é a diferença, antes de tudo, o que se destaca. Jean Dubois, lingüista, é um universitário. Seu trajeto é o de numerosos lingüistas franceses da época: estudos literários, gramática, depois passagem para a linguística. É já um grande nome da linguística francesa, um lexicólogo reconhecido. [...] Michel Pêcheux, por sua vez, é filósofo. Desde o meio do decênio, ele se encontra envolvido nos debates teóricos que se desenvolvem na Rua Ulm, em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia [...]. Ele situa-se, de início, no terreno da história das ciências. Passando a pesquisador no C.N.R.S., num laboratório de psicologia social, sua reflexão se inscreve de imediato nas questões da época sobre as ciências humanas (MALDIDIER, 1997, p. 16-17).

Apesar dos interesses comuns, Malidier (idem) nos adverte que Dubois e Pêcheux posicionam-se de maneira diferenciada ante a teoria do discurso. Do lado de J. Dubois, a instituição da AD é pensada dentro de um *continuum*: a passagem do estudo das palavras (lexicologia) ao estudo do enunciado (análise do discurso) é “natural”, é uma extensão, um progresso permitido pela linguística. A AD, em suma, não terá sido senão um lance de seu caminho científico. Do lado de M. Pêcheux, ao contrário, a Análise do Discurso é pensada como ruptura epistemológica com a ideologia que domina nas ciências humanas (especialmente a psicologia). O objeto discurso, que reformula a fala saussuriana na sua relação com a língua, implica, de acordo com a fórmula althusseriana, uma mudança de terreno. Mais globalmente, é a maneira de teorizar a relação da linguística com um exterior, que diferencia as duas AD. Para J. Dubois significa relacionar dois modelos: o modelo linguístico e um modelo outro, sociológico (ou histórico), psicológico (ou psicanalítico). Em M. Pêcheux, desde a Análise Automática do Discurso, em 1969 (doravante AAD69), ainda que dissimulada por uma fachada circunstancial, o objetivo teórico articula a questão do discurso àquelas do sujeito e da ideologia. A análise (do discurso) só pode ser pensada em relação a uma teoria (do discurso). Abordando os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux, Henry (1990, p. 14) esclarece:

Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica no campo das ciências sociais, e, em particular, da psicologia social. Ele afirmava, no momento da publicação de *A análise automática do discurso*, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal. Nesta tentativa, ele queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das ciências sociais: o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como a reformulou Jacques Lacan, através de seu “retorno a Freud”, bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambigüidades, de estruturalismo. No fim da década de sessenta, o estruturalismo estava no seu apogeu [...] O que interessava a Pêcheux no estruturalismo eram aspectos que supunham uma atitude não-reducionista no que se refere à linguagem.

Ao desenvolver a análise automática do discurso, Pêcheux pretendia fornecer às ciências sociais um instrumento *científico* de que elas tinham necessidade, pois considerava que essas ciências apresentavam um estado um tanto pré-científico

(HENRY, 1990). Mas como esse instrumento seria apropriado pelas ciências sociais? O que era para Pêcheux um instrumento científico? A esse respeito Henry (1990, p 18) explica:

Temos, agora, uma idéia suficientemente clara do que era para Pêcheux um instrumento científico e do que ele queria que fosse seu sistema de análise automática do discurso. Isto quer dizer, entre outras coisas, que esse instrumento não podia ser, do seu ponto de vista, concebido independentemente de uma teoria que o incluísse ou que pudesse conduzir à teoria deste mesmo instrumento. Isto quer dizer, também, que o que pudesse ser tomado de empréstimo para construir este instrumento precisava ser reinventado, devia poder ser “apropriado” pela teoria que ele tivesse em vista. É, em particular, o caso para aquilo que ele devia emprestar à lingüística. Este instrumento não podia ser somente de análise lingüística “aplicada”. É por esta razão que Pêcheux, no início de sua obra, criticou as aplicações de análise lingüística à “análise de textos”. A mesma crítica é válida para todos os outros empréstimos feitos à lógica, à informática...Isto quer dizer ainda que esse instrumento não podia ser somente um instrumento a mais, acrescido a todo o conjunto existente dos instrumentos utilizados pelas ciências sociais, completando este conjunto para efetuar as tarefas que os outros instrumentos não preenchiam. Pêcheux visava a uma transformação da prática nas ciências sociais, uma transformação que poderia fazer desta prática uma prática verdadeiramente científica.

O trabalho desenvolvido por Pêcheux, ao longo de sua vida, esteve sempre aberto a reformulações e questionamentos, buscando assim, avançar na formulação e aplicação da teoria do discurso. No texto que escreve com Fuchs em 1975, “*A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas*”, ele reconhece a necessidade de “uma reformulação de conjunto”, visando retificar certos erros, constatar certas dificuldades e, ao mesmo tempo, indicar as bases para uma nova formulação da questão, à luz dos desenvolvimentos mais recentes da reflexão sobre a relação entre a linguística e a teoria do discurso (PÊCHEUX e FUCHS, 1990, p. 163). Na primeira parte desse texto é apresentado o quadro epistemológico da AD, que reside na articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica) (PÊCHEUX e FUCHS, 1990, p. 164).

Ao discutir o quadro epistemológico da Análise do Discurso, Pêcheux esclarece que na interlocução com o materialismo histórico interessa-se especificamente pela “superestrutura ideológica em sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada” (idem, p. 165). Portanto, focaliza o funcionamento da instância ideológica, norteado pela teoria dos *Aparelhos ideológicos do Estado* de Althusser. No âmbito de seu projeto de Análise do Discurso, formula o conceito de Formações Ideológicas:

Falaremos de *formações ideológicas* para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de 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”. Somos levados, assim, a nos colocar a questão da relação entre ideologia e discurso. Considerando o que precede, vê-se claramente que é impossível *identificar* ideologia e discurso (o que seria uma concepção idealista da ideologia como esfera das idéias e dos discursos), mas que se deve conceber o discursivo como um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica (PÊCHEUX & FUCHS, 1990, p. 166).

Ao formular o conceito de Formações Ideológicas, Pêcheux discute os conflitos que se manifestam nas diversas posições de classes em uma determinada formação social, questionando a relação entre discurso e ideologia. Partindo da conceituação de Foucault sobre *Formações Discursivas*<sup>6</sup>, Pêcheux (1975) aborda a Formação Discursiva (FD) na sua dependência da Formação Ideológica (FI), afirmando que “as formações ideológicas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura”. No entanto, ao longo do

---

<sup>6</sup> Segundo Foucault (1986, p. 153), as formações discursivas são “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa”.

desenvolvimento da AD, a noção/conceito de formação discursiva foi questionada, chegando-se atualmente a uma discussão sobre a sua pertinência/operacionalidade. Inicialmente marcada por uma posição teórica que concebia o processo de produção discursiva como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma<sup>7</sup>, a FD passará por uma redefinição. Segundo Pêcheux (1990a, p. 314),

a noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com o seu “exterior”: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente “invadida” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de “préconstruídos” e de “discursos transversos”).

É nesse momento que Pêcheux situa a segunda época da AD, denominada de AD-2 e marcada por um percurso que vai da “justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual” (idem, 313). Nele,

a noção de *interdiscurso* é introduzida para designar “o exterior específico” de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um “além” exterior e anterior (PÊCHEUX, 1990a, p. 314).

Observaremos, então, que uma nova problemática irá configurar-se no campo da Análise do Discurso, pois a noção de interdiscurso aponta para o exterior, mas ainda se conserva uma abordagem teórica fortemente marcada pelo estruturalismo, que sustenta o fechamento da *maquinaria discursiva*. Abordando essa problemática, Pêcheux (idem) afirma:

---

<sup>7</sup> Fazemos referência à primeira época da análise de discurso, denominada por Pêcheux de AD-1 no texto A análise do discurso: três épocas (1983).

colocando uma relação de entrelaçamento desigual da FD com um exterior, a problemática AD-2 obriga a se descobrir os pontos de confronto polêmico nas fronteiras internas da FD, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeitos de ambigüidade ideológica, de divisão, de resposta pronta e de réplica “estratégicas”; no horizonte desta problemática aparece a idéia de uma espécie de vacilação discursiva que afeta dentro de uma FD as seqüências situadas em suas fronteiras, até o ponto em que se torna impossível determinar por qual FD elas são engendradas. Assim, a insistência da alteridade na identidade discursiva coloca em causa o fechamento desta identidade, e com ela a própria noção de maquinaria discursiva estrutural... e talvez também a de formação discursiva (p. 314-315).

Ao longo desse processo novos procedimentos serão formulados por meio da desconstrução das *maquinarias discursivas*, configurando-se assim a AD-3. Esse momento se expressa num trabalho de “interrogação-negação-desconstrução” das noções postas em jogo na AD. Discutindo a AD-3, Pêcheux (1990a, p. 315-316) nos apresenta alguns pontos de referência:

1. O primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* se acentua, empurrando até o seu limite a crise da noção de máquina discursiva estrutural. É mesmo a condição de construção de novos algoritmos enquanto “máquinas paradoxais”.
2. O procedimento da AD por etapas, com ordem fixa, explode definitivamente...
  - ...através da desestabilização das garantias sócio-históricas que se supunham assegurar *a priori* a pertinência teórica e de procedimentos de uma construção empírica do *corpus* refletindo essas garantias.
  - ...através de uma interação cumulativa conjugando a alternância de momentos de *análise lingüística* (colocando notadamente em jogo um analisador sintático de superfície) e de momentos de *análise discursiva* (algoritmos paradigmáticos “verticais” e sintagmáticos/sequenciais “horizontais”)[...].

Portanto, o percurso da AD nos permite perceber que a abordagem teórica e os procedimentos de análise passaram por diversas redefinições. Inicialmente, com a AD-1, “o ponto de partida é um *corpus* fechado de seqüências discursivas, selecionadas (o mais freqüentemente pela vizinhança de uma palavra-chave que remete a um tema) num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção* estáveis e homogêneas” (PÊCHEUX, 1990a, p. 321). Já na AD-2, manifestam-se muito poucas modificações em termos de procedimentos, pois “o deslocamento por ela realizado é, sobretudo, sensível ao nível da *construção* dos *corpora* discursivos, que permitem trabalhar sistematicamente suas influências internas desiguais, ultrapassando o nível

da justaposição contrastada” (idem, p. 315). No que concerne à AD-3, verificaremos o primado da “heterogeneidade”, que conduzirá à tematização do *discurso-outro*. Mas, sobretudo, Pêcheux apresenta muitos pontos de interrogação, demonstrando, assim, uma atitude de permanente inquietação em face do seu empreendimento teórico-metodológico.

Em seu último texto, *Discourse: structure or event?*<sup>8</sup>, publicado no Brasil quatorze anos depois com o título: *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*, Pêcheux “fala da relação entre os universos logicamente estabilizados e o das formulações irremediavelmente equívocas, investigando as relações do descritível e do interpretável, ao mesmo tempo em que percorre as formas de se fazer ciência: as sobredeterminantes e as de interpretação” (ORLANDI, 2006, p.8<sup>9</sup>). Nesse momento, ele estava envolvido num movimento de re-construção teórica e metodológica da Análise do Discurso. Segundo Malidier (2003, p. 75), a reflexão crítica de Pêcheux, longe de levar à renúncia, vai produzir uma “mexida” nos próprios objetos da análise de discurso. “Ele chama para a saída do estudo doutrinário, a voltar-se para o formigamento dos discursos ordinários, o exame das falas anônimas, o conversacional”.

Constatamos, então, que a Análise do Discurso francesa passará por inúmeras transformações que afetarão sua orientação teórico-metodológica. Se num momento inaugural ela elegeu como objeto o discurso político, veremos que esse objeto será redefinido, apresentando-se, assim, uma escuta dos discursos cotidianos, como esclarece o próprio Pêcheux (2006, p. 48-49):

Em história, em sociologia e mesmo nos estudos literários, aparece cada vez mais explicitamente a preocupação de se colocar em posição de entender esse discurso, a maior parte das vezes silencioso, da urgência às voltas com os mecanismos da sobrevivência; trata-se, para além da leitura dos Grandes Textos (da Ciência, do Direito, do Estado), de se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido (cf., por exemplo, De Certeau, *A Invenção do Cotidiano*, 1980).

Simultaneamente, o risco que comporta esse mesmo movimento é bastante evidente: é o que consiste em seguir a linha de maior inclinação ideológica e se conceber esse registro ordinário do sentido como um fato de natureza psico-

<sup>8</sup> *Discourse: structure or event?* foi o texto apresentado por Michel Pêcheux na Conferência “Marxismo e Interpretação da Cultura: Limites, Fronteiras, Restrições”, na Universidade de Illinois, em 1983.

<sup>9</sup> In: *O discurso: estrutura ou acontecimento*, “Nota ao leitor”.

biológica, inscrito em uma discursividade logicamente estabilizada. Logo, o risco de um retorno fantástico para os positivismos e filosofias da consciência.

Entendemos que são muitos os riscos com os quais nos deparamos contemporaneamente ao adotar a AD como orientação teórico-metodológica. A história demonstrou que o empreendimento teórico-político de questionamento das estruturas e discussão das ideologias resultou no descrédito das possibilidades de transformação radical da sociedade. Convivemos com as teses do fim da história, com a ideia de que vivemos no *melhor dos mundos possíveis*<sup>10</sup>. Nesse cenário a AD ainda pode ser considerada *um modo de intervenção política? Um dos lugares onde a linguística encontra manifestamente a política?* Diante das mudanças conjunturais, revisões teóricas e inúmeros questionamentos formulados ao longo do seu percurso, como se apresenta atualmente a Análise do Discurso francesa? É pertinente falar de uma escola francesa de Análise do Discurso? Essas são perguntas que nos inquietaram e inquietam neste empreendimento de pesquisa norteado pelos fundamentos da AD francesa filiada a Pêcheux. Ainda mais porque não estamos na França, mas no Brasil, e aqui a AD conheceu desenvolvimentos específicos matizados pelo nosso contexto. Portanto, consideramos que é necessário abordar, mesmo que sumariamente, a configuração da AD francesa hoje, apontando também para o cenário brasileiro.

### 1.1 - A Análise do Discurso atualmente: a França e o Brasil

No texto “*Crônica do esquecimento ordinário*”<sup>11</sup>, Courtine apresenta algumas reflexões que nos permitem entender algumas mudanças ocorridas na Análise do Discurso francesa com a morte de Pêcheux em 1984. Ele nos fala inicialmente de uma *época de rupturas*:

---

<sup>10</sup> Cf. Voltaire: *Cândido*, ou *O Otimismo*, conto filosófico publicado em 1759.

<sup>11</sup> *Chronique de l’oubli ordinaire*. Sediments, 1. Montreal, 1986.

Rupturas políticas, primeiramente: aquela da *União de Esquerda*. Da mesma maneira, *o fim da união como linha política no interior da esquerda francesa; toda política de esquerda será de agora em diante afetada por um vazio, surgido de um engano*.

Da mesma maneira, o laço que unia universitários e intelectuais a uma forma de organização da vida política se desfazia brutalmente. Eles não deixavam a política: era mais a política que se distanciava deles. Alguns sentindo um estranho alívio, envolto de amargura, outros uma profunda turbulência diante de uma liberdade insuportável por não ter sido desejada.

Os laços tinham se desfeito, fazendo com que se tornassem estranhos uns aos outros. Mas outras dissociações redobravam a dispersão daqueles que o trabalho, o pensamento ou a amizade tinham unido: a prática política, indissociável do trabalho teórico para quem celebrava “a fusão histórica da teoria marxista e do movimento operário”, dele se separava repentinamente; esse pensamento se dedicava de agora em diante a ele próprio (COURTINE, 2006, p. 29-30).

Diante desse cenário, a AD toma outros rumos, já que a mudança da conjuntura irá configurar um *recoo do político*. Consideramos que esse *recoo* terá sérias consequências para a AD, pois ocorre um *eclipse da razão crítica* que contribuirá para o desaparecimento de uma maneira de trabalhar que caracterizava uma prática instável, tensionada entre uma função crítica e uma função instrumental. Assim,

a chegada ao “fim da política” marca a emergência de um duplo apagamento: o mascaramento da relação de dominação política, que nunca deixou, portanto de existir, e formas novas que essa relação pode tomar; mas também o esquecimento desse movimento de pensamento que, desde o início dos anos 60, se esgotou na análise da dominação política, por ter feito disso um objeto único, deixando-o cego para qualquer outro (COURTINE, 2006, p. 32).

Num outro texto, *Uma genealogia da análise do discurso*<sup>12</sup>, Courtine (2006, p. 40) retoma o projeto inicial da AD e alguns elementos de sua história recente, afirmando que “ela foi o lugar privilegiado de um encontro entre a lingüística e a história”, realizando esse encontro de duas maneiras:

Por um lado, ela participou de um exame histórico e crítico dos fundamentos do gesto inaugural de Saussure. Ela pretendia questionar a própria operação de

<sup>12</sup> Texto originalmente publicado em francês na revista *Discours social/ Social Discourse*. “*Analyse du discours et sociocritique des textes/Discourse Analysis and Text Sociocriticism*”. Vol. IV, n. 1 & 2, Presses de L’Université McGill, 1992, p. 19-35.

“corte” e de delimitação do campo da lingüística, interpelando a centralidade da disciplina, a partir de sua periferia, lembrando-lhe seus limites e suas insuficiências, tudo o que ela teria inicialmente negligenciado. Por outro lado, ela pretendeu proceder à rearticulação do que havia sido cindido: o sistema lingüístico (então, concebido como um conjunto de regras sintáticas que determinam as frases, mas também os funcionamentos que se inscrevem numa problemática da enunciação) com as condições históricas da língua em uso (por meio da determinação das “condições de produção” do discurso).

Ao retomar o projeto inicial da AD, Courtine (idem) considera que ela foi um lugar de renovação teórica, de trocas interdisciplinares, de elaborações originais. Entretanto, questiona se esse projeto é ainda sustentável, pois observa o abandono da perspectiva histórica em trabalhos recentes:

Sob o termo “análise do discurso” se desenvolvem descrições do fio do discurso, efetuadas de um ponto de vista formal, interativo e conversacional, ou mesmo gramatical, que abandonam pura e simplesmente a articulação do texto ou da seqüência oral com as condições históricas – às vezes, até mesmo com os contextos situacionais – de sua produção. E se confrontarmos esses trabalhos com a “dupla articulação” que constituiu o fundamento do projeto da análise do discurso, veremos a inicial dimensão histórica e crítica se apagar, em proveito da descrição empírica ou da construção de procedimentos formais; e, paralelamente, veremos o aspecto lingüístico recobrir quase totalmente as considerações históricas (idem, p. 45).

Portanto, o campo da Análise do Discurso entrou num período de instabilidade, apresentando múltiplas tensões entre sua proposta inicial e um percurso atualmente configurado em “maneiras de trabalhar que privilegiam as práticas orais, a análise sobre o fio do discurso, sobre a horizontalidade de uma seqüência discursiva enunciada por um sujeito” (COURTINE, 2006, p. 44). Discutindo também esse processo de reconfiguração da AD, no contexto do desaparecimento de Pêcheux, Gregolin (2006, p. 22) anota:

O início dos anos oitenta era, portanto, um momento de revisões teóricas fundamentais. O estruturalismo e o marxismo (principalmente a leitura althusseriana) precisavam ser revistos, pressionados pelas grandes transformações sociais que derivam de várias crises: a *glasnost* (que culminará com a dissolução da União Soviética) colocava em xeque o socialismo russo e obrigava as esquerdas a se repensarem; iniciava-se a globalização e

transformações profundas nas relações de trabalho se avizinhavam. Atravessando essas fraturas, havia, ainda, a consolidação da “sociedade do espetáculo”, a expansão dos meios de comunicação de massa, as tecnologias da informação que transmutavam o mundo em uma “aldeia global”. De lá para cá, os cenários políticos e a paisagem do discurso transformaram-se, tanto no Brasil quanto na França.

No contexto francês, após o desaparecimento de Michel Pêcheux, o grupo que sempre estivera ao seu lado desde 1969 e que, junto com ele, construiu o campo denominado “análise do discurso”, desarticulou-se. A *aventura teórica* da AD francesa, que atravessara três diferentes momentos, viveu, a partir da morte de Pêcheux, uma dolorosa cisão.

No Brasil, a AD passou por um desenvolvimento diferente, pois alguns conceitos que foram abandonados na França continuam presentes em nossos trabalhos, embora eles sejam questionados, como é o caso da noção de Formação Discursiva. Sendo assim, observamos que:

Um cenário completamente diferente está na base da análise do discurso feita no Brasil. Grandes e essenciais diferenças dizem respeito à História e à sua temporalidade: é exatamente quando está virando a página na França que a AD encontra solo propício em terras brasileiras, com o início da *abertura política* dos anos oitenta. Devido a essa defasagem histórica, a AD se inicia no Brasil quando já atravessava três momentos de refações e estava em séria crise teórica e política na França. Esse fato trará consequências teóricas e metodológicas para os trabalhos brasileiros (GREGOLIN, 2006, p. 22).

Segundo Gregolin (2006), uma dessas consequências diz respeito ao percurso de leituras realizado no Brasil, pois a circulação e a recepção dos textos do grupo de Pêcheux não seguiram a cronologia francesa. Assim, as diferenças teórico-metodológicas do trajeto da AD na França não ficaram visíveis, durante algum tempo, nos trabalhos brasileiros. Portanto, observamos descontinuidades entre a “AD feita na França, em um certo período (de 1969 a 1983), e aquela que vem sendo feita no Brasil desde o início dos anos 1980” (idem, p. 24). Contudo, a base conceitual do edifício teórico brasileiro tem fortes filiações com a produção francesa. Assim como ocorreu na França, “também no Brasil passamos, hoje, por um momento de revisões em conceitos até bem pouco tempo bastante assentados” (GREGOLIN, 2006, p. 22).

Abordando o quadro atual da Análise do Discurso no Brasil, Ferreira (2005) destaca que o legado de Pêcheux ganhou desdobramentos e deslocamentos

importantes para o campo da Análise de Discurso brasileira. Contudo, ela nos alerta sobre o 'perigo' da maior circulação dos conceitos da AD entre nós:

Hoje no Brasil a Análise do Discurso se descolou da Lingüística e ganhou maior entrada nas áreas-fronteiras das ciências humanas, como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Psicanálise. O 'perigo' dessa maior circulação é ver alguns de seus conceitos banalizados e seu aparato teórico reduzido a 'método de análise do discurso'. Como se fosse possível fragmentar dispositivo teórico e analítico como entidades independentes e autônomas. Na realidade, o que dá vigor e consistência às análises feitas pelo viés discursivo é precisamente a indissociabilidade entre a teoria e a prática (FERREIRA, 2005, p. 21).

Também Orlandi (2005) nos ajuda a refletir sobre o contexto brasileiro, ao discutir a Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais, focalizando o Brasil e tomando a questão da "Escola" da Análise de Discurso na perspectiva da história das ideias linguísticas. Ela adverte que, nessa perspectiva, "teria reservas a dizer que há uma escola de análise de discurso brasileira, como também não diria que há uma escola de análise de discurso francesa" (ORLANDI, 2005a, p. 75). Dessa forma, questiona o termo "Escola":

Questiono o sentido que pode tomar "Escola". Quem assim a nomeou na França foi Guespin, partidário de que a análise de discurso fosse parte da sociolingüística, o que gerou enorme polêmica. Mais tarde, depois da morte de Michel Pêcheux, este nome tem sido dado a trabalhos que são de muitas e diferentes ordens teóricas, metodológicas e que nada têm de articulado em seus procedimentos. São um pacote de estudos de diferentes disciplinas da linguagem como a própria análise de discurso mas sobretudo da pragmática, da lingüística textual, da teoria da enunciação, da sociolingüística etc. Portanto este nome escola de análise de discurso francesa não recobre um conjunto de trabalhos que tenham uma consistência interna (teórica) e histórica (idem).

Entendemos que, assim como na França, no Brasil convivemos com um conjunto de estudos do discurso situados nas mais diversas filiações teórico-metodológicas. A Análise de Discurso institucionalizou-se nas universidades e apresenta-se atualmente como uma área de estudos respeitada. Abordando essa institucionalização, Orlandi (idem, p. 81) afirma:

No Brasil, a análise de discurso institucionaliza-se amplamente – não sem algumas resistências, alguns antagonismos – e, com sua produção e alcance teórico, configura-se como uma disciplina de solo fértil, com muitas conseqüências tanto para a teoria como para a prática do saber lingüístico. Na contramão, há aqueles que, incompreendendo a relação da análise de discurso com a lingüística (relação que é de “pressuposição”) pretendem “preservar, tal qual, a lingüística – e os formalismos dominantes – e há os que, inscritos na filiação lingüístico-discursiva, como eu, partindo da lingüística e reconhecendo/deslocando o corte epistemológico saussuriano (HAROCHE et al, 1971), procuram compreender a relação entre a lingüística e a análise de discurso no quadro das relações de entremeio, elaborando suas contradições. Os que pretendiam/pretendem que a teoria do discurso não pode (não deve) produzir um deslocamento de terreno dos estudos lingüísticos mantinham/mantêm as reflexões do campo da lingüística tal qual e “acrescentam” componentes da reflexão que vêm de dois campos “afins”: a pragmática (os atos de linguagem) e a teoria da enunciação (o sujeito).

Em nossa pesquisa, filiamo-nos a uma tradição que considera a Análise de Discurso como uma disciplina de entremeio, constituída a partir da articulação da Linguística, do Materialismo Histórico, da Teoria do Discurso e atravessada por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. Portanto, partimos do legado de Pêcheux e avançamos recorrendo também às contribuições de pesquisadores que ao longo de sua vida vêm contribuindo para a consolidação de uma Análise de Discurso brasileira<sup>13</sup>. Entretanto, o trabalho apoiado nesse legado, desenvolvido por uma parcela de pesquisadores brasileiros, não coincide com a situação da França. Tematizando a relação da Análise de Discurso na França e no Brasil, Orlandi (2005, p. 85) esclarece:

No Brasil há uma relação de “consistência histórica”, sem solução de continuidade, entre o que se chama Análise de Discurso e sua institucionalização. Não é o caso na França. Pêcheux e o grupo de pesquisadores responsáveis pelas elaborações teóricas que fundam esse campo disciplinar não “coincidem” hoje com os que se autodenominam analistas de discurso da escola francesa e que atualmente institucionalizam a prática do que chamam análise de discurso. Por outro lado, há a sobrevivência de fundamentos daquela filiação teórica em pesquisadores que não se incluem no que, hoje, se chama análise de discurso da escola francesa, embora tenham sido afetados por esta filiação.

---

<sup>13</sup> Dentre eles destacamos: Amaral, Cavalcante, Ferreira, Florêncio, Gregolin, Indursky, Lameiras, Magalhães, Mariani, Orlandi, Silva-Sobrinho, Voese, Zoppi-Fontana.

Diante do cenário apresentado consideramos que tanto na França como no Brasil convivemos com estudos que privilegiam a abordagem dos discursos, “esquecendo” a originária articulação entre língua e história. Contudo, entendemos a pertinência dessa articulação e concordamos com Courtine (2006, p. 56), quando afirma que “o projeto de uma análise dos discursos que restitui à discursividade sua espessura histórica não está ultrapassado.” Partindo dessa compreensão, passaremos à discussão de alguns conceitos que nos guiarão em nosso trabalho.

## **1.2 - Língua e discurso: delimitando conceitos, apontando possibilidades**

*Importa ressaltar, de fato, que a Análise do Discurso não trabalha com a língua da Lingüística, a língua da transparência, da autonomia, da imanência. A língua do analista de discurso é outra. É a língua da ordem material, da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência (FERREIRA, 2005, p. 17).*

A discussão que pretendemos realizar neste item nos remete inicialmente ao campo da Linguística, mais especificamente à Linguística moderna, fundada a partir de Saussure, que delimita a língua como objeto de estudo. Considerando a complexidade do estudo do fenômeno linguístico, ele afirma que “é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem” (SAUSSURE, 1995, p.16). Ao abordar o estudo da linguagem, afirma que este comporta duas partes: uma essencial, tem por objeto a língua, que é social, e outra, secundária, tem por objeto a fala, que é a parte individual da linguagem. Apesar de reconhecer a interdependência dessas, considera que são absolutamente distintas, propondo, portanto, a separação delas:

Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1°, o que é social do que é individual; 2°, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1.º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2.º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações (SAUSSURE, 1995, p. 22).

Segundo Saussure, “a língua é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser consideradas em sua solidariedade sincrônica” (idem, p. 102). Assim, é realizado um corte nos estudos lingüísticos, abordado por Faraco (2004, p. 28) nos seguintes termos:

[...] é inegável que Saussure realizou um grande corte nos estudos lingüísticos. Suas concepções deram as condições efetivas para se construir uma ciência sincrônica da linguagem. A partir de seu projeto, não houve mais razões para não se construir uma ciência autônoma a tratar exclusivamente da linguagem, *considerada em si mesma e por si mesma*, e sob o pressuposto da separação estrita entre a perspectiva histórica e a não-histórica.

Contrapondo-se a uma concepção naturalista da língua<sup>14</sup>, segundo a qual ela é entendida enquanto um organismo vivo, que se desenvolve por si, Saussure afirmou o seu caráter social<sup>15</sup>. Para ele, a língua é um conjunto de unidades organizadas que forma um todo. Esse caráter social consiste no fato de ela ser um produto do espírito coletivo dos grupos lingüísticos. Ao questionar o que é a língua, ele responde:

Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao

<sup>14</sup> A. Schleicher (1821-1867), adepto do pensamento evolucionista de sua época, concebia a língua como um *organismo vivo* (FARACO, 2004).

<sup>15</sup> Nessa concepção, Saussure apoiou-se nas formulações dos neogramáticos e dentre eles destacamos W. Whitney (1827-1894), que defendia a ideia da língua como uma instituição social. Foram os neogramáticos que colocaram em uma perspectiva histórica os resultados dos estudos comparativos, realizados no âmbito da Linguística Histórica, questionando a concepção naturalista da língua (FARACO, 2004).

domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade.

A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação (SAUSSURE, 1995, p. 17).

Sendo assim, a língua é concebida como conjunto de formas independentes de todo impulso criador e de toda ação individual, sendo o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo. Ou seja, “ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros de uma comunidade” (idem, p. 22).

Partindo de outra posição teórica, Bakhtin<sup>16</sup> realiza uma crítica às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, quais sejam: o *subjetivismo idealista*, que afirma o ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua; e o *objetivismo abstrato*, que defende a supremacia do sistema sincrônico. Afirma, então, que a língua se apresenta como uma “corrente evolutiva ininterrupta”. Assim, do ponto de vista objetivo, o sistema sincrônico não corresponde a nenhum momento efetivo do processo de evolução da língua. O sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística, num dado momento da história.

Para melhor apresentar as ideias de Bakhtin, consideramos relevante retomar a sistematização realizada por ele das duas orientações acima referidas. Discutindo o *subjetivismo idealista* ele assim apresenta as suas posições fundamentais concernentes à língua:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“*energia*”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.

---

<sup>16</sup> Ao referir Bakhtin não estamos desconsiderando a polêmica sobre a autoria dos textos atribuídos a ele, como é o caso de *Marxismo e filosofia da linguagem*. Nessa polêmica, adotamos a posição que atribui, predominantemente, a Bakhtin a autoria de *Marxismo e filosofia da linguagem*. Para acessar essa polêmica ver: VASILEV, N. L. A história da questão sobre a autoria dos “textos disputados” em estudos russos sobre Bakhtin (M. M. Bakhtin e os seus coautores). In: FARACO, C. A., TEZZA, C., CASTRO de G. (org.). Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

2. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação lingüística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“*ergon*”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação lingüística, abstratamente construída pelos lingüistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 1999, p. 72-73).

Realizada a exposição das proposições anteriores, Bakhtin destaca Wilhelm Humboldt como um dos mais notórios representantes do *subjetivismo idealista*, considerando que ele estabeleceu os fundamentos dessa tendência, segundo os quais o psiquismo individual constitui a fonte da língua e as leis do desenvolvimento lingüístico são leis psicológicas. Entretanto, Bakhtin afirma que a influência do pensamento humboldtiano ultrapassa os limites da tendência subjetivista idealista, porquanto ele exerceu influência sobre toda a lingüística (idem). Ao longo da exposição veremos também que as quatro proposições acima apresentadas resumem o conjunto da concepção lingüístico-filosófica da escola de Vossler<sup>17</sup>. Para Vossler,

[...] os fatores que determinam de uma forma ou de outra os fatos da língua (físicos, políticos, econômicos, etc.) não possuem significação direta para o lingüista; só importa para este o sentido artístico de um dado fato de língua. Eis a concepção que ele tem da língua, uma concepção puramente estética. “A própria idéia de língua”, diz ele, “é uma idéia poética; a verdade da língua é de natureza artística, é o Belo dotado de sentido” (BAKHTIN, 1999, p. 75).

Após discutir o *subjetivismo idealista* e suas principais posições, Bakhtin passa a definição da segunda orientação do pensamento filosófico-lingüístico: o *objetivismo abstrato*, identificando as suas raízes no racionalismo dos séculos XVII e XVIII, que mergulham no solo fértil do cartesianismo. Segundo Bakhtin, foi Leibniz quem exprimiu, pela primeira vez, essas ideias de forma clara, na sua teoria da gramática universal. A esse respeito observa:

---

<sup>17</sup> O que caracteriza primordialmente a escola de Vossler é “a negação categórica e de princípio do positivismo lingüístico, que não consegue ver mais além das formas lingüísticas (em particular as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra” (BAKHTIN, 1999, p. 75).

A idéia de uma língua *convencional, arbitrária*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o código *lingüístico* e o código *matemático*. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que a engendra, mas a relação de *signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (BAKHTIN, 1999, p. 83).

Observamos, partindo de Bakhtin, a filiação das concepções de Saussure a essa segunda orientação. Nessa direção, “a chamada escola de Genebra, com Ferdinand Saussure, mostra-se como a mais brilhante expressão do *objetivismo abstrato* em nosso tempo”, pois ele deu a todas as ideias dessa orientação uma clareza e precisão admiráveis (idem, p. 84). Podemos assim resumir o essencial dessa orientação:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis lingüísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações lingüísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos lingüísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (idem, p. 82-83).

Ao sintetizar nessas quatro proposições o essencial do *objetivismo abstrato*, Bakhtin ressalta que elas constituem a antítese das proposições do *subjetivismo idealista*, que afirma ser uma tendência ligada ao Romantismo<sup>18</sup>. Assim, delimita entre

---

<sup>18</sup> No capítulo *A interação verbal*, Bakhtin retoma a discussão sobre o *subjetivismo idealista* denominando-o *subjetivismo individualista* e afirmando a sua ligação ao Romantismo. Para ele, “o Romantismo foi, em grande medida, uma reação contra a palavra estrangeira e o domínio que ela exerceu sobre as categorias do pensamento. Mais particularmente, o Romantismo foi uma reação contra a última reincidência do poder cultural da palavra estrangeira: as épocas do Renascimento e do Classicismo. Os românticos foram os primeiros filólogos da língua materna, os primeiros a tentar

as duas orientações diferenças relacionadas às formas normativas, já que para a segunda orientação é o sistema de formas normativas que constitui a substância da língua, enquanto, para a primeira, essas formas são resíduos deteriorados da evolução linguística, pois a língua se torna viva pelo ato de criação individual e único (idem).

Realizada a apresentação das duas orientações, Bakhtin questiona o que se revela como o verdadeiro núcleo da realidade linguística, passando a expor seu posicionamento nesse campo e defendendo, então, que a verdade se encontra além e constitui uma síntese dialética. Sendo assim, afirma:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Desenvolvendo sua concepção, Bakhtin destaca o *diálogo* como uma das mais importantes formas de interação verbal, ressaltando que ele deve ser compreendido num sentido amplo como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, e não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face (idem). Exemplificando, ele esclarece que o livro é o ato de fala impresso que constitui um elemento da comunicação verbal. Ato esse sempre orientado em razão das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do autor como as de outros autores. Defende, assim, que “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (ibidem).

Observamos que o dialogismo defendido por Bakhtin nos oferece uma contribuição relevante para a investigação de nosso objeto de pesquisa. Embora não se inscreva na história das formulações teórico-metodológicas da AD francesa, identificamos aproximações de seu pensamento com proposições da AD. Ao afirmar o

---

reorganizar totalmente a reflexão lingüística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento” (BAKHTIN, 1999, p. 110).

caráter ideológico do discurso escrito, da interação verbal, ele aponta para a relação entre língua e ideologia, para uma crítica a perspectiva formalista que funda a linguística moderna, revelando, desse modo, possibilidades de compreensão da linguagem que articulam o linguístico e o histórico-social, pois, para ele, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1999, p. 124). Extrapolam-se, desse modo, os limites do sistema linguístico e apresentam-se possibilidades de estudo das relações entre “a interação concreta e a situação extralingüística”, e acrescentamos, entre o discurso e suas condições de produção. Sua teorização sobre a enunciação nos remete ao percurso de produção da linguagem que entendemos nunca seguir um caminho linear. Em suma, filiando-se a uma perspectiva marxista a teoria bakhtiniana da enunciação aponta para o entendimento de que “a filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica” (idem, p. 126).

Após realizar a crítica às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin formula seu posicionamento sobre a *língua* nos seguintes termos:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. A *estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social*. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto* (BAKHTIN, 1999, p. 127).

Diante do exposto, percebemos que a posição de Bakhtin nos apresenta possibilidades de investigação da linguagem que a inscrevem numa articulação entre o linguístico e o sócio-histórico. Bakhtin discute questões relacionadas à construção de uma filosofia marxista da linguagem que entendemos coerentes com uma investigação sobre o discurso, tal como ele é tomado pela AD à qual nos filiamos. O discurso materializa-se na língua que, para nós, apresenta uma materialidade fonética, morfológica, sintática, mas é precipuamente produto de relações sociais. Portanto, sem desconsiderar as diferenças existentes<sup>19</sup> entre a teoria bakhtiniana e a teoria pecheutiana, entendemos ser possível articular suas contribuições para realizar o estudo de nosso objeto. Assim, passaremos à exposição de algumas das formulações de Pêcheux concernentes à língua e ao discurso.

No livro “Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”<sup>20</sup>, Pêcheux contrapõe-se à concepção formalista-logicista, discutindo as evidências que constituem a sua fachada. Assim, afirma a necessidade de compreender como “a mesma língua”, no sentido linguístico desse termo, autoriza funcionamentos de “vocabulário-sintaxe” e de “raciocínios” antagonistas (PÊCHEUX, 1997, p. 26). Propõe, então, uma análise materialista das práticas de linguagem, pois defende que existe uma divisão discursiva por detrás da unidade da língua, inscrita na divisão das relações de produção capitalistas. Assumindo essa posição, Pêcheux questiona as evidências fundadoras da semântica (sobretudo a afirmação do caráter subjetivo do pensamento e do conhecimento) e busca discutir a intervenção da filosofia materialista no domínio da ciência linguística. Contudo, adverte que:

---

<sup>19</sup> Uma contribuição para a abordagem das divergências entre Bakhtin e Pêcheux nos é apresentada por Gregolin, no texto *Bakhtin, Foucault, Pêcheux*, In: BRAIT, Beth (org.), *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. Neste texto ela afirma que “as divergências fundamentais do grupo pecheutiano no que diz respeito a Bakhtin eram, certamente, essa relação com o marxismo, já que, apesar de não concordarem com a leitura que ele fez de Saussure, tanto para Pêcheux quanto para Bakhtin, duas idéias fundamentais assentam seus projetos de análise do discurso: a) a língua é um sistema e, portanto, tem uma organização que já prevê a possibilidade dos deslizamentos; b) a língua é uma instituição social. Esse caráter sistêmico e social da linguagem é a base a partir da qual será pensada a heterogeneidade dos processos discursivos. A língua é entendida como condição de possibilidade do discurso e a questão a ser respondida é: se a língua é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido, de que é feita sua materialidade? Nos últimos textos de Pêcheux, desde 1980, a problemática do “real da língua” aliada ao problema do “real da história” será uma interrogação constante. E o grupo pecheutiano encontrará nas formulações bakhtinianas respostas para entender essa materialidade discursiva na análise da “heterogeneidade enunciativa”. Tal heterogeneidade é abordada por Authier-Revuz no campo dos estudos da enunciação.

<sup>20</sup> Título original: *Les vérités de La Palice*.

[...] longe de fornecer resultados, essa intervenção consiste, sobretudo, em *abrir campos de questões*, em dar trabalho à Linguística em seu próprio domínio e sobre seus próprios “objetos”, por meio de sua relação com objetos de um outro domínio científico: a ciência das formações sociais (idem, p. 90).

Para delimitar seu posicionamento, Pêcheux inicialmente caracteriza a situação na qual se encontra a Linguística identificando três tendências principais: a formalista-logicista, a histórica e a linguística da fala. Nesse momento destaca o domínio da tendência formalista-logicista e resume a sua tese fundamental em dois pontos: “1) a língua *não é* histórica precisamente na medida em que ela é um sistema; 2) é na medida em a língua é um sistema, uma estrutura, que ela constitui o objeto teórico da Linguística” (idem, p. 23). Considerando a tese apresentada, podemos constatar a separação entre língua e história, que marca a instituição da linguística moderna e inscreve o funcionamento da língua em relações inscritas no seu sistema. No entanto, Pêcheux (1997, p. 91) defende que sob a base linguística manifestam-se processos discursivos diversos, marcados ideologicamente:

o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos.

É realizada, então, a distinção entre língua e discurso, ressaltando-se que a discursividade não é a fala, isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua. Ao contrário, a expressão *processo discursivo* visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) juntamente com o antropologismo psicologista que ele veicula (idem, p. 91). Os processos discursivos constituem a fonte dos efeitos de sentido no discurso, e a língua é o lugar material em que se realizam esses efeitos. Objetivando distinguir língua e discurso, Pêcheux (ibidem) assevera:

Ao opor *base lingüística e processo discursivo*, inicialmente estamos pretendendo destacar que, como foi apontado recentemente por P. Henry, todo sistema lingüístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, é dotado de uma *autonomia relativa* que o submete a leis internas, as quais constituem, precisamente, o objeto da Lingüística. É, pois, *sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos*, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva, etc., que utilizaria “acidentalmente” os sistemas lingüísticos.

Observamos que ao distinguir língua e discurso Pêcheux se contrapõe à perspectiva subjetivista que encara o sujeito como fonte do seu dizer, pois, na perspectiva materialista, compreende-se que o discurso é prática social, lugar de confronto entre diferentes posições ideológicas. Portanto, considera-se que a linguagem, enquanto discurso, não serve apenas como instrumento de comunicação, pois ela é um modo de produção social, é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Nesse sentido, consideramos importante retomar Henry (1990, p. 34):

Pêcheux se colocou entre o que podemos chamar de “sujeito da linguagem” e “sujeito da ideologia”. Isto teve um peso sobre toda sua obra e não apenas naquilo que se pode encontrar em a *análise automática do discurso*. Em um de seus livros posteriores, *Les vérités de La Palice*, ele trata, precisamente, de discernir mais claramente as relações entre estes dois sujeitos, ou seja, as relações entre a “evidência subjetiva” e a “evidência do sentido (ou da significação)”, e coloca o discurso entre a linguagem (vista a partir da lingüística, do conceito saussureano de *langue*) e a ideologia.

Na relação entre a linguagem e a ideologia, relação que não desconsidera a autonomia relativa da língua, Pêcheux (idem, p. 92) aborda a questão da luta de classes e afirma que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”, desenvolvendo o conceito de luta ideológica de classes, apoiado em Althusser, caracterizando-a como “um processo de *reprodução-transformação* das relações de produção existentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 298)<sup>21</sup>.

Filiando-se à produção pecheutiana, no Brasil, Orlandi (2004) realiza uma discussão sobre as relações entre língua e discurso, enfatizando que o discurso é a

---

<sup>21</sup> “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação”. Texto anexo à Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.

conjugação necessária da língua com a história, é efeito de sentido entre locutores, situados em determinadas posições ideológicas.

Ao tematizar a relação entre língua e discurso, essa autora distingue ordem e organização da língua:

[...] no estudo da semântica discursiva, o que nos interessa é a ordem da língua, enquanto sistema significante material, e a da história, enquanto materialidade simbólica. Reconhecemos, desse modo, uma relação entre duas ordens: a da língua, tal como a enunciamos, e a do mundo para o homem, sob o modo da ordem institucional (social) tomada na história. O lugar de observação é a *ordem do discurso*. [...] Em nossos estudos, bem cedo nos ficou claro – na medida em que o analista de discurso tem uma postura crítica em relação ao empirismo e a sua contraparte que é o formalismo – que não era a organização da língua que nos interessava (pensada na lingüística sob o modo da oposição ou da regra), mas a sua ordem: ordem simbólica, ordem do discurso (ORLANDI, 2004, p. 45-46).

Portanto, no campo da AD a concepção de língua é redefinida, pois se entende que ela é uma estrutura sujeita a falhas, a equívocos, cabendo ao analista investigar o funcionamento do discurso que possui uma materialidade linguística. Nessa perspectiva, o discurso é constituído por língua, história e ideologia. Essa concepção apresenta novas possibilidades teóricas:

Na maneira como temos desenvolvido a análise de discurso, ao desmanchar dicotomias, re-definimos o que é língua para a lingüística e também para o analista de discurso: a língua é estrutura não fechada em si mesma, sujeita a falhas. Abre-se por aí a possibilidade teórica da re-introdução do sujeito e da situação no campo dos estudos da linguagem. Re-significado, o sujeito não é origem de si e a situação não é a situação empírica mas lingüístico-histórica (ORLANDI, 2005a, p. 77).

Desse modo, Orlandi critica a concepção de sujeito da teoria da enunciação que se norteia pela perspectiva idealista/subjetivista (o sujeito individual) e a concepção de sujeito universal dos formalistas. No âmbito da AD filiada a Pêcheux, entende-se que o sujeito é *interpelado ideologicamente*. Abordando o ritual de interpelação ideológica, Pêcheux (1975, p. 165) afirma:

a modalidade particular de funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas). Esta reprodução contínua das relações de classe (econômica, mas também, [...], não-econômica) é assegurada materialmente pela existência de realidades complexas designadas por Althusser como “aparelhos ideológicos do Estado”, e que se caracterizam pelo fato de colocarem em jogo práticas associadas a lugares ou a relações de lugares que remetem às relações de classes sem, no entanto, decalcá-las exatamente.

Pêcheux explica, nesses termos, o *ritual da interpelação ideológica* que produz o sujeito. Entretanto, em texto posterior<sup>22</sup>, apoiado em Lacan, ele retoma essa questão e defende que “apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas; enfraquecimento e brechas, ‘uma palavra por outra’ é a definição da metáfora, mas é também o ponto em que o ritual se estilhaça no lapso” (PÊCHEUX, 1997, p. 300). Portanto, entendemos que a interpelação ideológica inscreve o sujeito em determinada formação ideológica, mas que isso não elimina a possibilidade de questionamento, pois consideramos que como ser de práxis, o homem está permanentemente realizando escolhas socialmente determinadas, transformando o mundo e a si mesmo.

Ao referir-se ao *lapso*, o discurso de Pêcheux inscreve-se no domínio da Psicanálise, mas ele esclarece que retraçar a vitória do lapso e do ato “falho” na interpelação ideológica não supõe que se faça do inconsciente a fonte da ideologia dominada, pois a ordem do inconsciente não coincide com a ordem da ideologia. Sendo assim, é necessário entender que o lapso e o ato falho não são tratados por Pêcheux como as bases históricas da constituição das ideologias dominadas, pois “a condição real de sua disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como condição motriz (um se divide em dois) e não em um mundo unificado pelo poder de um mestre” (idem, p. 301). Nesses termos observamos que o funcionamento da instância ideológica, que interpela o indivíduo em sujeito, se desenvolve na luta de

---

<sup>22</sup> “*Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*”. Texto anexo à Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.

classes. Ao abordar o ritual da interpelação ideológica visamos apresentar a concepção de sujeito da AD filiada a Pêcheux.

Diante do exposto, observamos, então, que para a AD interessa a linguagem tomada como trabalho simbólico, por meio do qual ocorre a produção de sentidos inscritos na história. Assim, pressupõe-se que o discurso se materializa na língua, que apresenta uma relativa autonomia, e é constituído pela história e pela ideologia. A compreensão dos sentidos produzidos na e pela linguagem/discurso mobiliza-nos a discutir as relações entre linguagem e realidade, o que nos encaminha para a questão da referência e da referenciação. Ao abordar essas questões visamos avançar na discussão sobre a referenciação do professor.

## CAPÍTULO 2

### DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO

Nosso estudo sobre o discurso oficial que difunde a ideologia do profissionalismo parte da análise da designação “profissionais da educação”, visando discutir os seus efeitos de sentido. Entendemos que a análise da designação nos encaminha para o estudo de processos de referenciação do professor. Para tanto, retomamos a questão da referência, que se inscreve num debate envolvendo linguistas, filósofos, lógicos, e nos remete, inicialmente, à relação entre a linguagem e o mundo, ligada a critérios de verdade.

Neste capítulo abordamos a questão da referência, remetendo-nos ao debate desenvolvido por lógicos e linguistas e, num segundo momento, trataremos da referenciação apresentando a concepção de Mondada e Dubois, inscrita na linguística textual, para em seguida realizar um deslocamento dessa concepção para a AD francesa filiada a Pêcheux. Consideramos necessário tal deslocamento tendo em vista que a abordagem vigente, no âmbito da linguística textual, norteia-se pelo sociocognitivismo, que atribui aos sujeitos o papel de construtor de *mundos textuais*.

Discordando dessa abordagem, pressupomos que a referenciação se inscreve em relações histórico-ideológicas que determinam a produção dos efeitos de sentido. Assim, deslocamos a discussão do âmbito do texto e das relações intersubjetivas, que apontam para a centralidade da subjetividade na construção da referência, e partimos da articulação entre subjetividade e objetividade, realizada no processo discursivo de referenciação. Adotando esse posicionamento, consideramos que as formulações da AD filiada a Pêcheux e o diálogo com algumas contribuições de Lukács são relevantes para a formulação de uma concepção discursiva da referenciação.

## 2.1 - Concepções de linguagem, sentido e referência

A concepção clássica da linguagem filia-se à Gramática de *Port-Royal* e concebe o referente enquanto representação do pensamento. Durante o século XVII a orientação lógica dos estudos gramaticais chegou ao seu auge com a gramática de *Port-Royal*<sup>23</sup>. Esse período representa um dos momentos importantes da história da linguística, conhecido, no campo dos estudos da linguagem, como o século das gramáticas gerais. Nele os estudiosos da linguagem influenciados pelo racionalismo<sup>24</sup> elaboram as gramáticas gerais. A linguagem é então concebida como representação do pensamento, entendendo-se que a utilização da língua exige dos falantes clareza e precisão, pois ideias claras devem ser expressas de forma precisa e transparente. Retomar essa concepção de linguagem é indispensável para a discussão sobre o sentido e a referência, pois ao postular que a linguagem não é transparente, a AD contrapõe-se a essa concepção, nascida da articulação entre lógica e linguística.

Entretanto, no que concerne à discussão sobre a referência e o sentido, podemos observar que a partir da perspectiva instituída na modernidade, a questão da referência é entendida de forma diversa. A concepção clássica concebe o referente enquanto representação do pensamento, assumindo uma perspectiva racionalista. Desse modo, esse pensamento funda-se numa razão universal e, a partir dela, o sujeito apreende as verdades presentes na ordem própria das essências. Contudo, o pensamento moderno inscreve-se nos domínios da *filosofia analítica da linguagem*<sup>25</sup>, no

---

<sup>23</sup> Os franceses Arnauld e Lancelot, em 1660 escreveram a gramática de *Port-Royal*, uma gramática geral em que se propõem certos princípios aos quais todas as línguas obedecem, capazes de fornecer a explicação profunda do seu emprego. Busca-se, então, definir a *linguagem*, de que as línguas particulares constituem casos particulares (DUCROT e TODOROV, 2001).

<sup>24</sup> No século XVII, o racionalismo pode ser definido como a doutrina que, por oposição ao *ceticismo*, atribui à *Razão* humana a capacidade exclusiva de conhecer e estabelecer a Verdade; por oposição ao *empirismo*, considera a Razão como independente da experiência sensível (*a priori*), posto ser ela inata, imutável e igual em todos os homens; contrariamente ao *misticismo*, rejeita toda e qualquer intervenção dos sentimentos e das emoções, pois, no domínio do conhecimento, a única autoridade é a Razão (JAPIASSÚ, 1989, p. 85).

<sup>25</sup> A expressão “filosofia analítica” faz referência a um modo de fazer filosofia que acredita que os problemas filosóficos *possam* e *devam* ser resolvidos por meio de uma análise da linguagem. Isso significa que a atividade filosófica deve preocupar-se com o esclarecimento das expressões linguísticas e, mais abstratamente, com questões sobre a significação, a verdade, a referência (BUENO & PEREIRA, p. 205, 1989).

âmbito da qual se busca a utilização do método de análise lógica da linguagem, configurando-se, então, a chamada *virada linguística*. A esse respeito, Paveau & Sarfati (2006, p. 215) afirmam:

No final do século XIX a filosofia vive uma crise, em razão da qual as diferentes correntes de pensamento efetuaram um retorno radical à questão da linguagem (problematização da matemática, da lógica clássica e da metafísica tradicional). Considera-se que as línguas naturais (a “língua ordinária”) em muitos aspectos são impróprias para as operações de cálculo: equivocidade (ambigüidade), subjetividade (afetividade), circularidade (reflexividade), comunicabilidade (contra a informatividade pura), indicialidade (ancoragem espaço-temporal). A tomada de consciência desse estado de coisas motiva aquilo que a crítica costuma denominar a “virada lingüística da filosofia” (*the linguistic turn of philosophy*).

A *virada linguística* focalizará o problema da linguagem e ela assumirá outra posição no campo da filosofia da linguagem e da linguística. Abordando as suas repercussões, Araújo (2004, p. 11-12) esclarece:

Com a virada lingüística (*linguistic turn*), o pensamento ocidental volta-se para o problema da linguagem, o que provocou transformações rápidas e importantes na lingüística e na filosofia da linguagem. Em fins do século XVIII, dá-se um corte epistemológico, uma mudança no campo conceptual: no lugar do puro pensamento e das idéias do racionalismo e de (*sic*) empirismo do século XVII e no lugar da razão kantiana com suas formas puras *a priori*, surge a linguagem como um dos problemas centrais do pensamento ocidental. A linguagem não é mais considerada como simples instrumento para o pensamento representar as coisas, e sim estrutura articulada, independente de um sujeito ou de uma vontade individual e subjetiva, não mais submetida à função exclusiva da nomeação ou designação, quer dizer o signo não se limita a estabelecer uma relação direta com a coisa nomeada. Temos assim, no lugar de uma análise das representações, a análise da linguagem, cujas expressões gramaticais são públicas.

Adota-se, então, um modo de fazer filosofia (*filosofia analítica*) a partir do qual se defende que os problemas filosóficos *possam* e *devam* ser resolvidos por meio de uma análise da linguagem. Isso significa que “a atividade filosófica deve preocupar-se com o esclarecimento das expressões linguísticas e, mais abstratamente, com questões sobre a significação, a verdade, a referência” (BUENO & PEREIRA, 1989, p. 204).

No âmbito da *virada linguística*, merecem destaque os estudos realizados por Frege<sup>26</sup>, pois sua contribuição para os estudos da lógica moderna transportaram-na para além do estudo da relação entre proposições, que dominava esse campo desde Aristóteles. Assim, conduziu a filosofia contemporânea pela via da lógica e da análise da linguagem. Tendo em vista eliminar a influência das palavras da linguagem ordinária sobre a filosofia, ele vai construir uma ideografia, uma linguagem formal. Com esse procedimento, questões sobre a linguagem ganham precedência sobre questões que versam sobre *o quê* e *como* podemos conhecer, pois, para ele, uma das tarefas da filosofia é:

[...] derrubar a dominação da palavra sobre o espírito humano, ao desnudar os equívocos que, através do uso da linguagem com frequência e quase que inevitavelmente surgem com respeito às relações entre os conceitos, o liberar o pensamento daquilo que apenas por meio das expressões da linguagem ordinária, constituídas como são, sobrecarregam-na, então, minha ideografia, desenvolvida adiante, para esses propósitos, pode tornar-se um instrumento útil para o filósofo. [...].(G. Frege, "Begriffsschrift", in From Frege to Gödel. Cambridge/Londres, Harvard University Press, 1981, p.7, apud, BUENO & PEREIRA, 1989, p. 205).

Para Frege o *sentido* e a *referência* são dois aspectos da significação. Os objetos de referência devem ser independentes do sujeito psicológico que pensa sobre eles e preexistentes a esse sujeito. Em seu texto *Sobre o sentido e a referência*, Frege aborda a distinção entre o *referente* de um signo (*Bedeutung*) e seu *sentido* (*Sinn*):

É, pois, plausível pensar que exista, unido ao sinal (nome, combinação de palavras, letra), além daquilo por ele designado, que pode ser chamado de sua referência, ainda o que eu gostaria de chamar de o sentido do sinal, onde está contido o modo de apresentação do objeto. Conseqüentemente, segundo nosso exemplo, a referência das expressões "o ponto de interseção de *a* e *b*" e o "ponto de interseção de *b* e *c*" seria a mesma, mas não os seus sentidos. A

---

<sup>26</sup> Frege, Gottlob (1848-1925). Considerado o criador da lógica matemática e um dos principais iniciadores da filosofia analítica, Frege nasceu na Alemanha e foi professor de matemática na Universidade de Jena. Inspirando-se em Leibniz, reformulou toda a lógica tradicional, construindo um sistema para apresentá-la em linguagem matemática. [...] Frege foi um dos principais defensores do logicismo, considerando que a matemática pode ser reduzida à lógica; bem como do platonismo, ao definir números e relações matemáticas como objetos abstratos existentes autonomamente, independentes de nosso pensamento (JAPIASSU e MARCONDES, 1996, p. 112).

referência de “Estrela da Tarde” e “Estrela da Manhã” seria a mesma, mas não o sentido (FREGE, 1978, p. 62).

Nessa distinção, observamos o estabelecimento de uma conexão entre *sinal-sentido-referência*. A referência não é a representação do pensamento, conforme postulam os racionalistas, mas designa um objeto particular.

A conexão regular entre o sinal, seu sentido e sua referência é de tal modo que ao sinal corresponde um sentido determinado e ao sentido, por sua vez, corresponde uma referência determinada, enquanto que a uma referência (a um objeto) não deve pertencer apenas um único sinal. O mesmo sentido tem expressões diferentes em diferentes linguagens, ou até na mesma linguagem (FREGE, 1978, p. 63).

Portanto, diante do mundo, os homens elaboram sinais que possuem sentidos determinados partilhados por uma coletividade e a esses sentidos são associados referentes. Assim, o referente é o objeto no mundo e não o objeto representado no pensamento. É possível a partir da leitura de Frege observar que a representação é concebida de outra maneira nas relações que ele estabelece entre *referência-sentido-sinal*:

A referência e o sentido de um sinal devem ser distinguidos da representação associada a este sinal. Se a referência de um sinal é um objeto sensorialmente perceptível, minha representação é uma imagem interna, emersa das lembranças de impressões sensíveis passadas e das atividades, internas e externas que realizei. Esta imagem interna está freqüentemente saturada de emoções; a claridade de suas diversas partes varia e oscila. Até num mesmo homem, nem sempre a mesma representação está associada ao mesmo sentido. A representação é subjetiva: a representação de um homem não é a mesma de outro. Disto resulta uma variedade de diferenças nas representações associadas ao mesmo sentido. [...] A representação, por tal razão, difere essencialmente do sentido de um sinal, o qual pode ser a propriedade comum de muitos, e portanto, não é uma parte ou modo da mente individual; pois dificilmente se poderá negar que a humanidade possui um tesouro comum de pensamentos, que é transmitido de uma geração para outra (FREGE, 1978, p. 64-65).

A partir da leitura de Frege é possível perceber sua contraposição à concepção segundo a qual o indivíduo, a subjetividade, é a fonte das representações e, portanto, entende-se o sujeito como aquele que institui o real. Tomando a direção oposta, Frege afirma que o sujeito é portador das representações, assumindo uma concepção objetivista e contrapondo-se ao psicologismo cartesiano. Portanto, a representação é subjetiva, resultando da relação do indivíduo com a objetividade.

Segundo Cardoso (2003), a teoria da significação fregeana é sustentada pela relação que a linguagem, concebida como uma estrutura lógico-semântica, deve ter com o “verdadeiro”, cuja existência deve ser independente das circunstâncias discursivas, ou seja, de um emissor, do quando, do onde etc. Discutindo a questão da referência, ela esclarece:

Nos domínios da filosofia analítica da linguagem (da qual Frege pode ser considerado o mais notável representante), o privilégio dado à questão da referência levou os estudiosos ao projeto de construção de uma linguagem rigorosa que reflita com exatidão a forma lógica do pensamento ou a estrutura dos fatos (CARDOSO, 2003, p. 41).

A semelhança da oposição *sentido-referente* da oposição saussuriana *significado-referente* torna-se marcante quando se sabe que, para Frege, o conhecimento do sentido de uma expressão faz parte do conhecimento da língua (o que não é o caso para o conhecimento do referente) (DUCROT & TODOROV, 2001, p. 230-231).

É necessário lembrar que o trabalho desenvolvido por Frege no âmbito da filosofia analítica da linguagem se interessa pelas condições de verdade dos enunciados, situando-se no campo dos estudos lógicos. Entretanto, no campo da linguística moderna, fundada por Saussure, a questão da referência e do sentido assume outra perspectiva, pois o que interessa não é a questão da verdade, mas os aspectos simbólicos da linguagem.

## 2.2 - Saussure e o signo linguístico

Ao constituir a língua como objeto da linguística, Saussure (1916), no “Curso de Linguística Geral”, exclui o referente, o mundo, o sujeito, a história. Segundo Guimarães (1995), a semântica do século XX procurou repor estes aspectos no seu objeto. O corte saussureano é a “culminância” bem-sucedida teoricamente de uma história de exclusão do mundo, do sujeito, por tratar a linguagem como um percurso só interno: a linguagem expressa o pensamento. Desse modo, Saussure pode ser posto numa linha de filiação que vem de *Port-Royal*. Não se pode deixar de lembrar um princípio de *Port-Royal*, segundo o qual se vai das ideias aos objetos, reunindo várias ideias em uma ideia de compreensão superior e de menor extensão. Ou seja, não é difícil ver como este princípio abre o caminho para a exclusão do mundo nas relações de significação (idem). Essa formulação pode ser mais bem compreendida ao retomarmos a teoria do signo:

o signo lingüístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica. Esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão (*empreinte*) psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (SAUSSURE, 1995, p. 80).

Saussure funda a linguística moderna estabelecendo que o seu objeto é a língua. Nesse momento inaugural ele afirma que a língua é “um todo por si e um princípio de classificação”, um sistema de valores puros cujo estudo independe das relações com a realidade. Observamos, então, o princípio da imanência, segundo o qual as explicações para o sistema linguístico devem ser buscadas nele mesmo, no âmbito de suas relações internas. Relações essas que são negativas e solidárias, pois cada signo se define por aquilo que o outro não é, apenas podendo existir na relação com os demais. Portanto, a significação é estabelecida a partir da definição do signo linguístico. Para Saussure o que interessa é o valor de um signo, ou seja, o que nele não é outro signo. Tudo no signo é relativo ao conjunto de signos de que faz parte. Não

porque os signos se definam por antecedência e depois entrem em relação, mas porque são signos pelo que são as relações do sistema que é a língua.

Constatamos, então, que a teoria do valor é fundamental para o entendimento da significação linguística na perspectiva saussureana. Segundo essa teoria, “a língua não pode ser senão um sistema de valores puros” (SAUSSURE, 1999, p.130). Sendo assim, o valor de qualquer termo da língua está determinado por aquilo que o rodeia, pois são as relações no sistema que estabelecem a sua significação. Isto porque a língua é concebida como um sistema em que todos os termos são solidários e em que o valor de um termo resulta tão somente da presença simultânea de outros (idem). Portanto, “o que há de significação no seu Curso é o que há de codificado como significado” (GUIMARÃES, 2005a, p. 20).

Discutindo a questão da referência, Cardoso (2003, p. 13) afirma que a extradição do referente no signo saussuriano, já ensaiada na 1ª parte do *Cours*, e levada a cabo na 2ª parte da obra, não é fortuita. Contudo, ela defende que “afirmar categoricamente que Saussure extradiu a *referência* do quadro da linguística moderna é defender um ponto de vista demasiadamente radical e ignorar o fato de que a questão da referência trabalha em profundidade o pensamento de Saussure”. Apoiados em Cardoso, podemos dizer que o referente está presente no signo de uma maneira indireta, como algo com o qual o significado não deve ser confundido. Para discutir a distinção entre referente e significado recorreremos também a Ducrot e Todorov (1972, p. 229), que afirmam:

[...] o *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure (1ª Parte, Cap. I, 1) sublinha que o signo une “não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica”. O significado de *cavalo* não é pois nem um cavalo nem o conjunto dos *cavalos*, mas o conceito “cavalo”. Especifica-se mesmo, um pouco mais adiante, que esses conceitos que constituem os significados são “puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser aquilo que os outros não são”. (ibid., Cap. IV, 2). No significado de um signo encontram-se pois, e encontram-se apenas, os traços distintivos que o caracterizam relativamente aos outros signos da língua, e não uma descrição completa dos objetos que ele designa.

Essa distinção entre significado e referente inscreve-se no projeto saussuriano de instituição da linguística como uma ciência que tem por objeto a língua. Visava-se, então, garantir a independência da língua com relação à realidade (CARDOSO, 2003). Observamos, diante do exposto, que a significação na perspectiva adotada por Saussure explica-se através da relação entre significante e significado, deixando-se de lado a discussão sobre a referência que, segundo ele, não diz respeito à linguística.

Contudo, em nosso trabalho adotamos uma concepção de significação na qual intervém o aspecto histórico-ideológico e, desse modo, tratamos da produção de efeitos de sentidos em processos de referenciação que se materializam no processo discursivo. Portanto, para nós é importante retomar a relação entre língua e referência para compreendermos os processos de referenciação do professor.

### **2.3 – A referência em Ducrot**

Os estudos realizados no campo da Lógica, como discutido anteriormente, interessam-se pela relação entre as palavras e as coisas, ligada a critérios de verdade. Já no campo da linguística moderna interessa a dimensão simbólica da linguagem. A esse respeito, Guimarães (2005, p. 9) assevera:

Se, do ponto de vista da filosofia e da lógica, a consideração da linguagem diz respeito a que é preciso saber como uma expressão lingüística se relaciona inequivocamente com aquilo que ela significa (refere), para a lingüística, e especificamente para a semântica lingüística, a questão não é necessariamente essa.

Para a semântica lingüística o que interessa é saber, no que diz respeito à relação da linguagem com as coisas, como ao dizer algo fala-se das coisas. Ou seja, a questão não é ontológica mas simbólica.

Inscrito no campo dos estudos da enunciação, Ducrot (1984, p. 418) aborda a questão da referência e defende que “qualquer enunciado, seja de que tipo for, trata (ou melhor, pretende tratar) de um universo diferente daquilo que se declara pensar ou

desejar acerca dele”. Sendo assim, a palavra não se apresenta como criadora mas exige ser posta em confronto com um mundo que possua uma realidade própria, “mundo *este* e realidade *esta* que podem ser muito diferentes daquilo a que se chama o mundo ou a realidade (idem).” É necessário observar que o autor afirma o confronto da palavra com uma exterioridade, que possui uma realidade própria, mas que difere do que se denomina o mundo, a realidade. Nessa distinção o autor nos remete à função referencial da linguagem. Segundo Dubois (et.al., 1993, p. 511-512),

Função referencial é a função cognitiva ou denotativa através da qual o referente da mensagem é considerado como o elemento mais importante. [...] De um modo geral, todo signo lingüístico, ao mesmo tempo em que assegura a ligação entre um conceito e uma imagem acústica [...], se refere à realidade extralingüística. Esta função referencial coloca o signo em relação, não diretamente com o mundo dos objetos reais, mas com o mundo percebido no interior das formações ideológicas de uma dada cultura. A referência não é feita com um objeto real, mas com um objeto do pensamento; [...].

Observamos que a definição da função referencial é norteadada por uma concepção de linguagem que nos remete aos postulados da Gramática de *Port-Royal* (séc. XVII), inscritos numa abordagem dos estudos gramaticais de orientação lógica<sup>27</sup>. Nesse contexto, os estudos sobre a linguagem foram influenciados pelo racionalismo, que “atribui à Razão humana a capacidade exclusiva de conhecer a Verdade” (JAPIASSÚ, 1989, p. 85). Dessarte, entendemos que a afirmação de que “a referência não é feita com um objeto real, mas com um objeto do pensamento”, expressa uma filiação à perspectiva de *Port-Royal*. Tratando das diversas formas da significação das palavras, nessa gramática é afirmada a importância da palavra para a expressão do pensamento:

Resta-nos examinar aquilo que ela [a palavra] tem de espiritual, que a torna uma das maiores vantagens que o homem tem sobre todos os outros animais e que é uma das grandes provas da razão: é o uso que dela fazemos para expressar nossos pensamentos, e essa invenção maravilhosa de compor, com vinte e cinco ou trinta sons, essa variedade infinita de palavras que, nada tendo em si mesmas de semelhante ao que se passa em nosso espírito, não deixam de revelar aos outros todo o segredo e de fazer com que aqueles que nele não

---

<sup>27</sup> A Lógica se ocupa dos princípios que regem a articulação racional do pensamento.

podem penetrar compreendam tudo quanto concebemos e todos os diversos movimentos de nossa alma (ARNAULD & LANCELOT, 1992, p. 25).

Na perspectiva de *Port-Royal* a linguagem é representação do pensamento. Essa representação assume sua acepção mais forte, pois, como advertem Ducrot e Todorov (2001, p. 16), “não se trata apenas de dizer que a palavra é signo, mas que é espelho, que comporta uma analogia interna com o conteúdo que ela veicula.

Ao remeter-se à função referencial da linguagem, Ducrot (1984) pressupõe que as línguas naturais têm o poder de construir o universo ao qual se referem, entendendo-se, então, esse universo como *universo de discurso*. Nessa perspectiva, recusa-se a reduzir a função referencial à designação de objetos, apresentando-a como uma função global repartida por todo o enunciado, pois “é o discurso, em sua totalidade, que refere” (idem, p. 436). Para ele, essa compreensão apresenta duas consequências:

a primeira é que é preciso renunciar a fazer, perante um discurso, perguntas como “A que se refere este discurso?”, “Qual é o seu referente?” De um modo mais geral, o filósofo e o linguista não têm que definir a noção de referente mas de descrever a pretensão que o discurso tem de referir, ou, no sentido que a expressão tem para Jakobson, a função referencial. [...] é-se levado a uma segunda consequência [...]. Com efeito, se se admite o que foi dito, torna-se impossível abordar os problemas da referência a partir de um conhecimento prévio da “realidade”, ou mesmo, de um modo mais geral, a partir de um conhecimento prévio do “universo”, eventualmente imaginário, ao qual o discurso faz alusão. A tese, aqui sugerida, opõe-se pois a uma atitude muito comum, a que se pode chamar “lógica”, na medida em que é comandada pela preocupação de fundamentar juízos de verdade (DUCROT, 1984, p. 436-437).

Ao contrapor-se à perspectiva lógica, Ducrot defende o que denomina como “concepção global e totalizante da referência”, que considera o modo de proceder da lógica “talvez útil e necessário”, mas não referencial. Ao discutir a referência, Ducrot situa-se no campo da linguística e afirma que o papel do linguista e do filósofo é descritivo, pois diante de um discurso cabe abordar seus aspectos simbólicos.

Diante do exposto, Ducrot esclarece que “o referente de um discurso<sup>28</sup> não é, assim, como por vezes se diz, a realidade, mas sim a *sua* realidade, isto é, o que o discurso escolhe ou institui como realidade” (idem, p. 419). Ao definir o referente de um discurso, ele nos chama a atenção para o estatuto ambíguo do referente que, “por um lado, deve ser exterior ao discurso e que, por outro, é chamado pelo discurso, e, portanto, fica inscrito nele.” Formula, então, a seguinte pergunta: “se é a minha palavra que indica aquilo de que fala, se é ela que especifica o seu objecto, como poderia ela ser desmentida por esse objecto que a si própria se dá?” Com essa pergunta ele anuncia o dilema presente na questão da referência, ou seja, “a realidade é muda se não for o referente de um discurso, e se o for, parece condenada a reflecti-lo” (DUCROT, 1984, p. 421).

Visando encontrar uma saída para esse dilema, Ducrot realiza a distinção entre sentido e referente, ressaltando que essa distinção “foi muitas vezes utilizada para tentar separar o que no discurso é interno (mas relativo a uma realidade independente) e o que lhe é externo (mas visado por ele)” (idem). Ao abordar essa distinção, Ducrot (1984, p. 424) apresenta as posições de Frege, Pedro Hispano e Saussure, destacando a seguinte diferença entre elas:

A principal diferença entre Saussure por um lado, Frege e Pedro Hispano, por outro, é que estes, enquanto lógicos, têm de se interessar pelo referente, que desempenha um papel determinante nos problemas de verdade. Saussure, que se considera lingüista puro, pensa, pelo contrário, poder desprezá-lo. Assim, se o referente aparece no *Cours de linguistique générale* [1906-11], é só de uma forma negativa, como entidade vazia, como algo com que o significado não deve ser confundido. No entanto, apesar deste modo indirecto de estar, ele é absolutamente necessário ao sistema: a teoria do signo como entidade dupla impõe a distinção entre dois níveis semânticos, um interno, parte do signo, e que podemos aproximar do *significatio* ou do Sinn, o outro, exterior, e que tem a ver com a *suppositio* e com a *Bedeutung*.

---

<sup>28</sup>Segundo Maingueneau (1997, p. 159), “não é inútil, quando teorias que empregam constantemente o termo ‘discurso’ são mencionadas, lembrar, [...], que este uso de ‘discurso’ não se situa no mesmo nível que o da AD, a qual com este termo refere-se à ‘formação discursiva’. Ele esclarece, ainda, que “a AD se interessa pelas interpretações construídas a partir de hipóteses fundadas na articulação das formações discursivas com as conjunturas históricas. Mesmo que as teorias da argumentação utilizem amplamente os elementos do contexto, apelem para as circunstâncias da comunicação, isto não as transforma em AD”.

Segundo Ducrot (1984), a distinção entre sentido e referente permite uma saída para o dilema da referência. Ele esclarece que entre a expressão e a coisa que ela refere é preciso introduzir o sentido, isto é, “o pensamento” ligado à expressão, pois é ele o responsável pelo fato de a expressão designar a coisa (idem). Após discutir essa distinção em diversos teóricos, ele enuncia:

Por fim devemos notar que a distinção entre sentido/ referente, como quer que seja encarada, permite sair do dilema fundamental descrito no início deste artigo. Antes desta distinção, o referente, na medida em que é o objecto das intenções inerentes à fala, ocupa a situação paradoxal de estar ao mesmo tempo fora e dentro dela. Introduzir a idéia de sentido permite, ou parece permitir, a separação clara do que é interior e exterior ao discurso. Torna-se possível pôr o referente fora do plano lingüístico. Mas, por isso, introduz-se (*sic*) neste plano, através da rubrica «sentido», certos traços, certos caracteres do referente cuja função principal é a de permitir designar e localizar este último [...] Contudo, não é evidente que esta dissociação suprima o dilema, que pode reaparecer no interior do próprio sentido. Com efeito, o sentido, destinado a “apresentar o objecto”, quando cumpre efectivamente esta função, torna-se difícil de distinguir do próprio objecto (DUCROT, 1984, p. 424).

Podemos afirmar, então, que Ducrot se insere no debate sobre a referência situando-se no campo da semântica linguística, ao qual interessa a dimensão simbólica. Desse lugar, afirma que o papel do linguista é descrever *como* o discurso simboliza e não *o que* ele simboliza, tendo em vista que o referente é fundamentalmente indizível, pois pode apenas ser dito pelo discurso de que ele é referente. Constatamos, assim, a centralidade da subjetividade, que não apresenta respostas para o dilema da referência, pois atribui ao sujeito o papel de construtor da *realidade*.

Entendemos que a saída para o dilema presente na questão da referência não pode ser encontrada na abordagem que privilegia a subjetividade, uma vez que pressupomos uma ineliminável articulação entre subjetividade e objetividade no processo de simbolização do mundo. Defendemos que o ser humano tem o seu estar no mundo constituído pela *práxis*, que é atividade crítico-prática de seres que modificam e são concomitantemente modificados pela realidade:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la,

transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Partindo dessa compreensão, consideramos que a referência é realizada no processo de simbolização do mundo, mediada pelo olhar consciente do ser humano, constituído nas relações histórico-sociais. Olhar esse que não está isento das determinações objetivas. Aqui é necessário apresentar a concepção de consciência que adotamos para não cairmos na postura subjetivista de atribuir à consciência o papel de construção do mundo. Para tanto, faz-se necessário retomar a Ontologia lukacsiana, pois a partir dela é possível superar as formulações subjetivistas que atribuem ao sujeito a construção da realidade e do referente. Abordando a importância da Ontologia lukacsiana, Vaisman (1989, p. 409) observa:

[...] a recuperação da Ontologia na perspectiva lukacsiana é a afirmação de que o real existe, o real tem uma natureza e esta existência e esta natureza são capturáveis intelectualmente. E, na medida em que é capturável, pode ser modificada pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem. Postular, desse modo, a ontologia é resgatar a possibilidade de entendimento e transformação da realidade humana. Em suma, é colocar o fato de que o real não é, afinal de contas, uma ilusão dos sentidos e que nossa subjetividade pode se objetivar na conquista da realidade.

Para entender essa conquista da realidade, recorreremos a Lukács, que discute o trabalho como modelo da *praxis*, fundamento ontológico do ser social, afirmando que “a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos da autoatividade do homem” (LUKÁCS, 1997, p. 3). No trabalho o homem desenvolve um “domínio consciente de si mesmo” (idem, p. 62). Sendo assim, surge uma nova função da consciência humana, que ultrapassa a mera adaptação ao ambiente e torna-se portadora das posições teleológicas da *praxis*:

O trabalho modifica, por sua própria natureza, também a natureza do homem que o realiza. A linha através da qual se efetiva este processo de mudança é dada pela posição teleológica e pela sua realização na prática. [...], o ponto central do processo de transformação interna do homem consiste em chegar a um domínio consciente sobre si mesmo. Não somente o objetivo existe na consciência antes de realizar-se praticamente, como essa dinâmica do trabalho se estende a cada movimento singular: o homem que trabalha deve planejar antecipadamente cada um dos seus movimentos e controlar continuamente, conscientemente, a realização do seu plano, se quer obter o melhor resultado concreto possível. Esse domínio da consciência do homem sobre o seu próprio corpo, que também se estende a uma parte da esfera da consciência, aos hábitos, aos instintos, aos afetos, é uma condição elementar do trabalho mais primitivo, e por isso não pode deixar de marcar profundamente as representações que o homem faz de si mesmo, uma vez que exige, para consigo mesmo, uma atitude qualitativamente diferente, inteiramente heterogênea em relação à condição animal, e uma vez que tais exigências são postas por todo tipo de trabalho (LUKÁCS, 1997, p. 61-62).

Observamos, então, que o trabalho torna a consciência humana qualitativamente superior à dos demais animais, permitindo ao homem distanciar-se/diferenciar-se<sup>29</sup> do mundo natural, torná-lo cada vez mais socialmente determinado, produzir sentidos. Assim, abordando especificamente a relação sujeito-objeto, realiza-se uma apropriação consciente do mundo/objeto de conhecimento, norteadada pela atividade humana. Aqui é importante abordar essa questão, pois ela nos permite avançar na compreensão da questão da referência. Diante do mundo, da realidade objetiva, a apropriação realizada pelo ser humano realiza-se como *reflexo* dessa realidade e não como construção distanciada das determinações objetivas:

[...] no reflexo da realidade como premissa da presença de fim e meio no trabalho, se realiza uma separação, um afastamento do homem do seu ambiente, uma tomada de distância que se manifesta claramente no confrontamento mútuo entre sujeito e objeto. No reflexo da realidade a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa *realidade* própria da consciência. Pusemos entre aspas a palavra realidade, porque, na consciência, ela é apenas reproduzida; nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade, e – exatamente em seu sentido ontológico – não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela. Pelo contrário, no plano ontológico o ser social se subdivide em dois momentos heterogêneos, que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas

---

<sup>29</sup> Apesar do progressivo distanciamento da natureza, “o homem permanece, em sentido biológico, um ente ineliminavelmente natural: sua consciência, em sentido biológico – apesar de todas as decisivas mudanças de função no plano ontológico –, está indissociavelmente ligada ao processo de reprodução biológica do seu corpo (LUKÁCS, 1997, p. 62).

heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência (LUKÁCS, 1997, p.18).

A discussão sobre o reflexo da realidade nos auxilia no desenvolvimento de uma concepção marxista da referência. Defendemos, diante do exposto, que a referência, inscrita na atividade de simbolização/ atribuição de sentido/ apropriação da realidade, situa-se justamente na esfera dessa “nova forma de objetividade”, apresentando precipuamente uma relação com a realidade que é mediada pelo seu reflexo, resultante da apropriação da realidade por meio da *praxis*. Na referência, o real/realidade é o *real pensado*, resultante da relação sujeito-objeto, e não o *real construído* pelo sujeito dissociado das determinações objetivas. Assim, discordamos da afirmação de que a referência é a representação pura e simples do pensamento, concebido na perspectiva racionalista que atribui à razão humana o papel de construtor do *mundo* e desconsidera que o pensamento é resultado do estar do homem no mundo.

A razão humana/a consciência não paira isenta acima da realidade, mas constitui-se justamente no confronto dos homens com o mundo, mediado pelo trabalho. Portanto, no processo de complexificação social, gestado no trabalho, os homens distanciam-se da realidade imediata e produzem sentidos que são cada vez mais mediados pelo estágio do desenvolvimento histórico-social e que explicitam os desdobramentos de sua consciência.

Partindo desses pressupostos, adotamos a perspectiva dos estudos discursivos inscritos numa teoria materialista-histórica da linguagem. Diante de tal escolha nos deparamos com o desafio de tratar da produção dos efeitos de sentido considerando que essa produção ocorre em processos discursivos. Assim, a noção de processo é central em nossa pesquisa e por isso abordamos a questão da referência e do sentido inscrita em processos de referenciação.

## 2.4 - A referenciação: da linguística textual à análise do discurso

Abordamos a questão da referência nos reportando a uma discussão que atravessa a história da filosofia e dos estudos da linguagem. Em nosso trabalho visamos discutir a referenciação do professor, materializada no discurso oficial que designa os professores como “profissionais da educação”. Para tanto, consideramos necessário retomar o percurso da referência à referenciação para delimitar nosso posicionamento no âmbito do debate sobre a questão da referência e buscar elementos para a elaboração de uma concepção discursiva de referenciação.

Por isso, retomamos os estudos de Mondada e Dubois, inscritos no campo da linguística textual, norteados pela concepção interacionista/ sociocognitivista, segundo a qual o sujeito é visto como aquele que constrói interativamente representações sobre o mundo. Ao adotar a abordagem discursiva, consideramos necessário questionar a concepção de referenciação formulada no âmbito da linguística textual e, portanto, apresentaremos em seguida essa concepção.

No livro “*Referenciação e discurso*”, que reúne artigos de diversos pesquisadores, as organizadoras afirmam que:

Se a noção de referenciação coloca algo de novo no horizonte sobre o debate em torno do problema da referência é porque ela vem acompanhada de outras noções que, embora não sejam também novas ou reservadas à Linguística, como a noção de discurso, têm emprestado um novo vigor aos estudos da linguagem. Como a noção de referência, a de discurso, vale lembrar, tem sido também incorporada ou abordada por vários e distintos campos disciplinares. Assim como a de referenciação, ela conhece uma força inovadora na segunda metade do século XX, com o declínio de tendências fortemente estruturalistas, logicistas, internalistas.

Contudo, embora não pareça extraordinário relacionar referenciação e práticas discursivas (extraordinário seria à hora atual negligenciarmos a natureza discursiva da construção da referência!), os estudos sistemáticos sobre o tema têm ainda uma história relativamente recente entre nós (KOCH, MORATO & BENTES, 2005, p. 9).

Quando do estudo sobre a referenciação pudemos constatar diversas concepções norteadoras das pesquisas em curso, mas de maneira geral os estudos

apresentados no livro citado, segundo esclarecem suas organizadoras, assumem uma visão textual-discursiva, interativa e sociocognitiva do fenômeno da referenciação. Partindo dessa visão, questiona-se a abordagem especular da referência, considerando-se que tradicionalmente ela tem sido entendida como um problema de representação do mundo. Adota-se, por outro lado, uma perspectiva que destaca a relação intersubjetiva e não mais a relação linguagem-mundo. Essa mudança de perspectiva é explicada por Koch, Morato & Bentes (2005, p. 8) nos seguintes termos:

Tal mudança de perspectiva, desenvolvida pelos que procuram superar os impasses causados pela forte distinção entre posições internalistas e externalistas no campo dos estudos lingüísticos, é assinalada pela substituição do termo *referência* por *referenciação*, visto que passam a ser objeto de análise as atividades de linguagem realizadas por sujeitos históricos e sociais em interação, sujeitos que constroem *mundos textuais* cujos objetos não espelham fielmente o “mundo real”, mas são, isto sim, interativamente e discursivamente constituídos em meio a práticas sociais, ou seja, são *objetos-de-discurso*. A relação língua-mundo passa a ser, pois, interpretada, não meramente aferida por referentes que ou representam o mundo ou “autorizam” sua representação. Da trajetória que vai da referência à referenciação, segue-se a que vai do significante à significação, do enunciado à enunciação, da língua ao discurso, da metalinguagem concebida sob parâmetros logicistas à metalinguagem integrada à enunciação. Da trajetória que vai da referência à referenciação, segue-se a que vai do cognitivismo ao sociocognitivismo, a partir do qual a cognição é concebida como construção social, intersubjetiva e historicamente situada.

Portanto, a referenciação é considerada atividade lingüístico-discursiva de sujeitos que intersubjetivamente constroem *mundos textuais*. Essa concepção filia-se aos estudos de Mondada e Dubois, segundo os quais as práticas lingüísticas “não são imputáveis a um sujeito cognitivo abstrato, racional, intencional e ideal, solitário face ao mundo, mas a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo” (Mondada, Dubois, 1995, p. 273). Tratando também desses estudos, Cavalcante (2003, p. 10) esclarece a abordagem que Mondada e Dubois adotam, ressaltando que:

Os referentes – a que as autoras preferem chamar de *objetos de discurso* – são construtos culturais, representações constantemente alimentadas pelas atividades lingüísticas. E, sob tal pensamento, seria então mais adequado falar de *referenciação*, e não de *referência*, de modo a ressaltar a idéia de processo que caracteriza o ato de referir. Nada teria segmentação *a priori*: tanto as categorias discursivas quanto as cognitivas podem evoluir e se modificar de acordo com a mudança de contexto ou de ponto de vista. As opções lexicais se reconstroem e se amoldam ao que está sendo negociado entre os interlocutores, dependendo de seus propósitos enunciativos.

A abordagem da concepção de Mondada e Dubois torna necessária a retomada de um dos seus estudos, no qual elas discutem processos de referenciação. Nele as autoras contrapõem uma concepção que atravessa a história do pensamento ocidental, concebendo a língua como um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos às coisas à outra segundo a qual “os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo” (MONDADA e DUBOIS, 2003). Explicando essa última visão, elas afirmam:

De acordo com esta segunda visão, as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, as categorias e objetos de discurso são marcados por uma instabilidade<sup>30</sup> constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação (idem, p. 17).

Observamos, ao analisar a afirmação anterior, o destaque da ideia de instabilidade como algo constitutivo das categorias e objetos de discurso, que por sua vez implica relações instáveis do sujeito com o mundo. Contudo, um mundo relativamente estabilizado é necessário para garantir a possibilidade da referência. É, então, que as autoras afirmam a existência de práticas que exercem um efeito estabilizador observável, dando como exemplos a sedimentação de categorias em protótipos e estereótipos para fixar a referência no discurso e o recurso às técnicas de

---

<sup>30</sup> Sobre essa instabilidade as autoras esclarecem: “salientando as instabilidades categoriais, nós vamos querer mostrar que elas repousam sobre processos complexos, que operam a um nível psicológico, discursivo, lingüístico, advindas de competências sociais, de pontos de vista, de atividades situadas e de práticas intersubjetivas, e não de propriedades incertas do mundo” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 40).

inscrição como a escrita ou as visualizações que permitem manter e “solidificar” categorias e objetos de discurso (idem).

As autoras inscrevem-se no debate sobre a referência debruçando-se sobre a noção de referência em si mesma, através de um questionamento da linguística e da psicologia cognitiva, e assim esclarecem a posição que adotam:

Com efeito – no lugar de partir do pressuposto de uma segmentação *a priori* do discurso em nomes e do mundo em entidades objetivas, e, em seguida, de questionar a relação de correspondência entre uma e outra – parece-nos mais produtivo questionar os próprios processos de discretização. Desejamos, além disso, sublinhar que, no lugar de pressupor uma estabilidade *a priori* das entidades no mundo e na língua, é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e lingüísticas, assim como de seus processos de estabilização (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 19).

Para entender essa “instabilidade” precisamos retomar os pressupostos que norteiam a posição das autoras. O estudo desenvolvido por elas localiza-se no terreno da linguística e da psicologia cognitiva, buscando explicar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão sentido ao mundo. Assim, as autoras questionam a separação entre os fenômenos mentais e sociais. Desse lugar, adotam os postulados do sociocognitivismo, para o qual a cognição é um fenômeno situado e social. Partindo dessa perspectiva, abordam o problema da referência na tentativa de compreender como o sentido pode ser construído interativamente. Ao realizarem a investigação do processo de construção da referência, os autores filiados ao sociocognitivismo rejeitam a perspectiva clássica:

Numa perspectiva clássica, as palavras co-variam com o mundo de uma maneira ótima (ou seja, otimamente adaptada). Os conceitos funcionam como peças de um jogo de armar com as quais é possível montar as idéias e teorias sobre o mundo. Esses conceitos e idéias são expressáveis por meio da língua: a língua aqui é um meio de transmitir o conteúdo de uma mente a outra. É claro que, se esta mente estiver bem sintonizada com o mundo, a língua é uma maneira de expressar convenientemente esta realidade. Dito de outra maneira, as palavras, para a perspectiva clássica, são etiquetas para os conceitos e os conceitos são representações: se forem de boa qualidade, a palavra que a elas se refere é um bom ponto de apoio para ter acesso à realidade, ao

*representandum*. A dificuldade fica, então, entre a percepção e os conceitos; as palavras escolhidas para designar, desde que estejam em uso literal, são puras e confiáveis (KOCH e CUNHA-LIMA, 2004, p. 294).

Entretanto, os sociocognitivistas discordam da visão de referência anteriormente apresentada, pois pressupõem que “a língua só pode ser apropriadamente compreendida quando vista em funcionamento e na interação” (idem, p. 288). Assim, ela deixa de ser um meio de transmissão de conteúdos para incorporar-se a relações sociais complexas:

Ao invés de adotarem essa visão da referência como um (*sic*) propriedade das palavras, como um fato imanente à língua, os autores sociocognitivistas preferem falar de referenciação, para realçar seu aspecto dinâmico, como uma atividade, um processo no qual os falantes se engajam para construir a referência.

O sentido das palavras e textos não lhes é imanente e não é depreensível numa atividade de cálculo com regras rígidas previamente estabelecidas. O sentido é necessariamente situado histórica e socialmente e é, também, plástico, no sentido de que, em todos os níveis da linguagem, existe uma negociação entre os interactantes para o estabelecimento desse sentido. A linguagem não traz os objetos do mundo para dentro do discurso e sim trata esses objetos de diversas maneiras, a fim de atender a diversos propósitos comunicativos: passa-se a falar, então, em objetos-de-discurso (KOCH e CUNHA-LIMA, 2004, p. 295).

Contraopondo-nos à perspectiva de Mondada e Dubois, anteriormente apresentada, adotamos os postulados da AD pecheutiana. Assim, ao abordar a produção dos sentidos discordamos da defesa da construção intersubjetiva e da negociação para a construção da referência e estabelecimento de consensos em torno de determinados sentidos. Identificamos nessa posição uma abordagem idealista que “pretende compreender o ser a partir do pensamento” (PÊCHEUX, 1997, p. 162), elegendo o sujeito como determinante na constituição da realidade.

Consideramos, então, que os sentidos são produzidos no âmbito de embates ideológicos desenvolvidos ao longo do processo histórico. Nesse processo, os sentidos inscrevem-se em determinadas formações discursivas que fornecem aos sujeitos aquilo que “pode e deve ser dito” (idem, p. 160). Partimos, assim, da consideração do *caráter*

*material do sentido* que é mascarado por sua evidência transparente para o sujeito. A esse respeito é elucidativo retomar Pêcheux (1997, p. 159-160):

é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, isto é, às vezes, por meio de “desvios” lingüisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.

Portanto, a suposta negociação entre os sujeitos voltada à construção de acordos intersubjetivos para a construção do referente (objeto de discurso) expressa uma abordagem que explica os sentidos como resultantes da construção de um consenso. Entretanto, esse suposto consenso, postulado no âmbito dos estudos de Mondada e Dubois, é um efeito ideológico, o *efeito de evidência*. Não são os sujeitos soberanamente que definem de modo intersubjetivo o que é o mundo, que definem o sentido das palavras. Esses sujeitos são constituídos ideologicamente, em meio a embates históricos, inscrevendo seus dizeres em determinadas formações discursivas, filiadas a formações ideológicas.

Ao retomarmos a contribuição de Pêcheux para abordar o processo de referenciação podemos compreender que a defesa da construção do consenso se inscreve numa perspectiva idealista que atribui ao sujeito o papel de construtor da realidade. Para entender o engano dessa perspectiva é elucidativo retomar a discussão sobre a *forma-sujeito-do-discurso*, explicada por Pêcheux por meio da interpelação ideológica que produz o *sujeito* enquanto um *efeito* com um interior sem exterior:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. Ao dizer que o *EGO*, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não

pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma da autonomia*, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um *Outro* ou um *Sujeito reais*); estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um a seu modo – deram (adotando deliberadamente as formas travestidas e “fantasmagóricas” inerentes à subjetividade) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como *interior sem exterior*, e isto pela *determinação do real (exterior)*, e especificamente – acrescentaremos – *do interdiscurso como real (exterior)*. Compreende-se, pois, que o idealismo não é, de início, uma posição epistemológica, mas, sobretudo, o funcionamento espontâneo da *forma-sujeito*, por meio do qual se dá como essência do real aquilo que constitui seu efeito representado por um sujeito (PÊCHEUX, 1997, p. 162-163).

Ao recorrer a Pêcheux, retomando a interpelação ideológica, é possível entender os processos de constituição do sujeito no interior das práticas de uma determinada sociedade. Essa constituição é explicada como um efeito ideológico que produz uma ilusão de autonomia subjetiva. À luz dessa ilusão, entende-se que o sujeito constrói a realidade, desconsiderando-se a sua determinação ideológica. Sendo assim, no âmbito da perspectiva sociocognitiva/interacionista, postula-se uma construção colaborativa por meio da qual os sujeitos constroem categorias para descrever o mundo. De acordo com Mondada e Dubois (2003, p. 22),

as categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente.

Nesses termos, as autoras defendem a instabilidade das categorias cognitivas e linguísticas, pressupondo uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Ao discutir tal instabilidade explicam que a variabilidade das categorizações sociais mostra que há sempre muitas categorias possíveis para identificar uma pessoa, pois, por exemplo, ela pode ser igualmente tratada de “antieuropeia” ou de “nacionalista” segundo o ponto de vista ideológico adotado. Num outro exemplo apresentado, elas afirmam que, diacronicamente, um “traidor” pode tornar-se um “herói” (idem, p. 23). As autoras assim resumem a sua abordagem:

Para resumir, quer se trate de objetos sociais ou de objetos “naturais”, observa-se que o que é habitualmente considerado como um ponto estável de referência para as categorias pode ser “deategorizado”, tornado instável, evoluir sob o efeito de uma mudança de contexto ou de ponto de vista (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 26-27).

Adotando a perspectiva acima apresentada, as autoras afirmam a instabilidade das categorias dentro de práticas linguísticas e cognitivas, pois essa instabilidade está ligada às suas ocorrências, tendo em vista que elas estão situadas em práticas. Práticas essas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo (MONDADA & DUBOIS, p. 29). Destacam, portanto, o caráter contextual e a intersubjetividade nas negociações realizadas pelos sujeitos e compreendem que a construção discursiva dos objetos ocorre envolvendo processos colaborativos. Assim, a referenciação é “concebida como uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas<sup>31</sup>” (idem, p. 35).

Diante do exposto, no percurso que vai da referência à referenciação destacam-se formulações apoiadas no sociocognitivismo, que realiza uma articulação entre cognição e intersubjetividade. Nessa perspectiva, a referência é construída pelos sujeitos nas situações de interlocução, sofrendo a influência dos contextos, num movimento norteado pela “instabilidade generalizada”, no qual os sujeitos constroem “mundos textuais”. Abandona-se, então, a perspectiva clássica da referência, segundo a qual se postula uma relação especular entre as palavras e as coisas e defende-se que por meio de processos colaborativos ocorre a construção discursiva de objetos, tendo em vista que “as instabilidades não são simplesmente um caso de variações individuais que poderiam ser remediadas e estabilizadas por uma aprendizagem convencional de “valores de verdade”; elas são ligadas à dimensão constitutivamente

---

<sup>31</sup> Para explicar os processos colaborativos de construção discursiva dos objetos as autoras apresentam trechos de conversações comuns, observando que não somente os enunciados são produzidos ou complementados colaborativamente, mas também que os objetos de discurso podem ser enriquecidos, alimentados, construídos coletivamente por diferentes locutores e que este processo de colaboração interacional pode modificar radicalmente os objetos referidos (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 35).

intersubjetiva das atividades cognitivas” (MONDADA, 1994, 1995 a, 1995 d, apud, MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 35).

Segundo as autoras, a abordagem dos processos de referenciação, que adotam, transforma radicalmente a questão da referência, pois no lugar de se referirem a uma ordem de mundo ideal e universal e à sua nomeação, tentam explicitar os diferentes níveis nos quais a referência é produzida pelos sistemas cognitivos humanos. Defendem, então, o papel central das práticas linguísticas e cognitivas de um sujeito “envolvido”, social e culturalmente ancorado, assim como a multiplicidade, mais ou menos objetivada, mais ou menos solidificada, das versões do mundo que essas práticas produzem (idem, p. 49).

A discussão realizada por Mondada e Dubois sobre a *instabilidade das categorias*<sup>32</sup> cognitivas e linguísticas destaca a ideia da inexistência de ponto de referência estável, pois os objetos podem ser decategorizados devido a uma “mudança de contexto ou ponto de vista”. Rejeitamos essa abordagem, e ao analisar o discurso que referencia o professor, observamos que as suas formas de designação não podem ser explicadas recorrendo-se à ideia de “mudança de contexto ou ponto de vista”. Tomando como exemplo as designações “profissionais da educação” e “trabalhadores em educação”, entendemos que elas se inscrevem em determinadas condições de produção do discurso que ultrapassam o contexto imediato da enunciação e articulam relações históricas, ideológicas, linguísticas. Essas relações constituem o processo discursivo de referenciação, que não se explica recorrendo-se apenas a relações cognitivas e linguísticas. Essas designações (re)velam conflitos de classe presentes na história do magistério e na sociedade contemporânea. Sendo assim, à noção de “colaboração”, postulada no âmbito da Linguística Textual, contrapomos a noção de “conflito”, constitutiva das relações sociais vigentes. Partindo desse entendimento, falar em colaboração na constituição de “objetos de discurso” significa desconsiderar que o

---

<sup>32</sup> Ao defender a instabilidade das categorias linguísticas e cognitivas as autoras afirmam que elas evoluem de modo flexível, mas que isso não significa que as descrições são caóticas e desordenadas. Portanto, discutem os aspectos cognitivos envolvidos no processamento textual, focalizando os processos de estabilização no nível psicológico, através da prototipicidade e no nível linguístico mediante a lexicalização, os estereótipos e a anáfora.

discurso, materialidade da ideologia, é um espaço de confronto de diferentes posições ideológicas assumidas pelos sujeitos.

Ao retomarmos alguns pressupostos dos estudos sobre a referenciação, formulados à luz da concepção sociocognitiva-interacionista, observamos que tais estudos assentam-se numa perspectiva subjetivista da qual discordamos por entender que a referência é produzida na práxis social que articula subjetividade e objetividade. Portanto, visamos abordar a referenciação à luz dos postulados da AD pecheutiana, assentada nos princípios do materialismo-histórico<sup>33</sup>. Partindo desse entendimento, visamos deslocar o conceito de referenciação para o campo da Análise do Discurso pecheutiana e, para tanto, consideramos necessário questionar a centralidade da subjetividade norteadora desse conceito formulado no campo da Linguística Textual.

## **2.5 – Referenciação e processo discursivo: da centralidade da subjetividade à unidade subjetividade-objetividade**

Ao discutirmos o conceito de referenciação, formulado no âmbito da Linguística Textual, constatamos sua filiação à perspectiva subjetivista que atribui ao sujeito o papel de construtor do real e da referência. Sendo assim, o processo de simbolização é explicado recorrendo-se a uma perspectiva construtivista. Abordando o construtivismo, Duarte (2004, p. 91) afirma:

---

<sup>33</sup> Segundo Barbosa (1989, p. 145), o termo materialismo histórico foi utilizado por Friedrich Engels (1820-1895) e posteriormente por Lenin (Wladimir Illich Illianov – 1870-1924) para designar o método de interpretação histórica proposto por Karl Marx e que consiste em interpretar os acontecimentos históricos como fundados em fatores econômico-sociais (técnicas de trabalho e de produção/relações de trabalho e de produção). O fundamento básico do materialismo histórico está ancorado na perspectiva antropológica marxista, que concebe a natureza humana como sendo intrinsecamente constituída por relações de trabalho e de produção que os homens estabelecem entre si com vistas à satisfação de suas necessidades. [...] A dimensão histórica desse materialismo decorre exatamente do fato de ele assumir que a produção historicamente diversa da vida material condiciona, em geral, a produção da vida social, política e espiritual.

O construtivismo apresenta várias vertentes, mas segundo Von Glasersfeld (1998), conhecido como o pai do “construtivismo radical” “a idéia-chave que separa o construtivismo de outras teorias da cognição foi lançada há aproximadamente 60 anos por Jean Piaget. Trata-se da idéia de que “o que chamamos de conhecimento não tem, e não pode ter, o propósito de produzir representações de uma realidade independente, mas antes tem uma função adaptativa. Esta mudança na avaliação da atividade cognitiva acarreta um irrevogável rompimento com a tradição epistemológica geralmente aceita na civilização ocidental, de acordo com a qual o conhecedor deve se esforçar para atingir uma visão do mundo real.” Sendo assim, ele acrescenta ainda: “o conhecimento, então, poderia ser tratado não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor” (VON GLASERSFELD, 1998, p. 20). Portanto, o conhecimento é algo que se refere aos processos e às estruturas de percepção e ação do sujeito e não ao mundo exterior. Ele é sempre algo subjetivo, não existindo fora da mente de uma pessoa.

Entretanto, discordamos dessa abordagem da cognição e entendemos que o processo de aquisição do conhecimento apresenta um caráter sócio-histórico mediado pela práxis, pois é por meio dela que os seres humanos se apropriam da realidade. Partindo desse entendimento, pressupomos que a linguagem corresponde a uma necessidade social que nasce, ontologicamente, a partir da relação dos homens com a natureza e entre si<sup>34</sup>. Relação que articula subjetividade e objetividade no processo de trabalho. Desse modo, rejeitamos o caráter construtivista por ele privilegiar a dimensão subjetiva. Opomo-nos, então, a uma concepção em voga no campo dos estudos da referência e da referenciação que atribui ao sujeito o papel de construtor da realidade, norteadas por uma perspectiva sociocognitivista/interacionista, centrada no “ponto de vista da subjetividade”. Discutindo a centralidade da subjetividade, no campo da elaboração filosófico-científica, Tonet (2005, p. 42) esclarece que tanto o “cogito” cartesiano quanto a chamada “revolução copernicana” no conhecimento, realizada por Kant, são emblemáticos dessa centralidade:

A primeira e fundamental questão posta por Kant, por exemplo, já não é, como para os gregos, a respeito do ser, mas a respeito do conhecer. Quais as possibilidades e os limites da razão são, para ele, as primeiras questões a serem respondidas, para evitar que a razão se perca em especulações vazias e insolúveis. A resposta kantiana a esta pergunta evidencia fortissimamente a

<sup>34</sup> Cf. Lukács, G. *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1976-1981. Especificamente o volume que aborda a reprodução social.

centralidade da subjetividade, pois, ainda que ele pretenda superar as unilateralidades do empirismo e do racionalismo por meio de uma síntese entre razão e sensibilidade, sua conclusão de que nós não podemos conhecer a essência, mas apenas o fenômeno, deixa claro que a própria objetividade (gnosiológica), ainda que apoiada nos dados empíricos, é uma construção do sujeito. A categoria da essência é, pois, relegada a segundo plano na elaboração kantiana e será definitivamente expulsa da problemática do conhecimento nos desdobramentos subseqüentes dessa perspectiva. Estava constituído, deste modo, aquilo que chamamos de “ponto de vista da subjetividade”, cuja característica fundamental consistia em atribuir ao sujeito o papel de momento determinante tanto no conhecer quanto no agir.

A centralidade da subjetividade começa a estabelecer-se na transição do mundo feudal para o mundo capitalista, num contexto de mudanças que abalaram os fundamentos da concepção de mundo greco-medieval. Nesse contexto, consideráveis modificações econômicas, políticas, sociais e científicas representaram rupturas decisivas tanto no plano material quanto no plano espiritual (idem). “No que concerne ao conhecimento, o desaparecimento de uma base objetiva absoluta para a verdade fez com que a busca de novas bases se tornasse a primeira tarefa a ser enfrentada pelos pensadores modernos” (TONET, 2005, p. 41). Diante da ausência de bases sólidas no mundo objetivo os fundamentos serão buscados no mundo subjetivo e, assim, a constituição do conhecimento será marcada por uma perspectiva oposta à greco-medieval. Recorrendo a Oliveira (1989, p. 16-18), Tonet (2005, p. 44) resume a perspectiva dominante na modernidade nos seguintes termos:

A filosofia de Kant tematiza com toda clareza aquilo que era a tendência oculta da filosofia moderna: a função construtiva da subjetividade no conhecimento. E nisto consiste, precisamente, a reviravolta copernicana da filosofia, ou seja, que o mundo só é articulável como mundo, ou seja, que o mundo só chega a si mesmo através da mediação da subjetividade. O *eu penso*, não o eu empírico, mutável, histórico, sujeito ao mundo, mas o eu transcendental, a consciência enquanto tal, se manifesta na filosofia de Kant...como mediação universal e necessária para o conhecimento.

Ao retomarmos a centralidade da subjetividade na produção filosófico-científica entendemos que a discussão sobre a referenciação realizada no campo da linguística assume tal centralidade à medida que é concebida como “atividade lingüístico-discursiva de sujeitos que intersubjetivamente constroem “mundos textuais” (Mondada,

Dubois, 1995, p. 273). Entretanto, pressupomos que tal atividade se inscreve em relações ideológicas que guardam uma ineliminável articulação com a totalidade social. Portanto, discordamos da defesa da construção intersubjetiva pelo fato de ela desconsiderar a articulação entre objetividade e subjetividade e efetivar um corte entre consciência e realidade efetiva, tendo em vista que a “realidade” assume o caráter de construto mental/intersubjetivo.

Como discutido anteriormente, é nas relações sociais, mediadas pelo trabalho, que a consciência humana apropria-se do mundo/realidade e essa apropriação realiza-se como *reflexo* dessa realidade. Por meio dessa apropriação “nasce uma nova forma de objetividade, mas não uma realidade” (LUKÁCS, 1997, p. 18). Assim, a referenciação inscreve-se na esfera dessa “nova forma de objetividade”, pois apresenta uma relação com a realidade que é mediada pelo seu reflexo. Portanto, no processo de referenciar, o real/realidade é o real pensado, resultante da práxis social, e não o “real” construído intersubjetivamente.

Realizamos uma interlocução com a perspectiva histórico-ontológica segundo a qual se compreende que tanto a realidade objetiva quanto o conhecimento resultam da práxis<sup>35</sup> humana. Segundo Marx (1985b, p. 52), “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. Dessa forma, defendemos que a referenciação é uma atividade discursiva assentada na práxis, realizada por sujeitos que simbolizam/intervêm no mundo produzindo-o e sendo, concomitantemente, produzidos nesse processo.

Ao rejeitarmos o “ponto de vista da subjetividade” e retomar a perspectiva histórico-ontológica, assumimos que “o resgate da centralidade da objetividade implica uma reformulação dessa categoria, conferindo-lhe um sentido histórico-social” (TONET, 2005, p. 75). Sentido esse ausente na concepção greco-medieval:

---

<sup>35</sup> Na filosofia marxista, a palavra grega *praxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. A filosofia da *práxis* se caracteriza por considerar como problemas centrais para o homem os problemas práticos de sua existência concreta (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 219).

Sabe-se que para os gregos e para os medievais, o mundo era possuidor de uma estrutura e de uma ordem hierárquica definidas e essencialmente imutáveis. Estrutura e ordem no interior das quais também a posição do homem estava claramente definida. O mundo natural, como também o mundo social, não eram vistos como históricos e muito menos como resultado da atividade do homem. Entre mundo e homem se configurava uma relação de exterioridade. Por isso mesmo ao homem cabia, diante do mundo, mais uma atitude de passividade do que de atividade, devendo adaptar-se a uma ordem cósmica cuja natureza não podia alterar. Por seu lado, o conhecimento verdadeiro tinha um caráter muito mais contemplativo do que ativo, pois ao sujeito não cabia mais do que desvelar a verdade existente no ser. Deste modo, tanto o conhecimento como a ação tinham como pólo regente a objetividade (mundo real), esta marcada por um caráter essencialmente a-histórico (TONET, 2005, p. 39).

É justamente esse caráter a-histórico que questionamos, tendo em vista avançar na afirmação da centralidade da objetividade concebida numa perspectiva histórico-social. Trata-se, então, de enfatizar a lacuna fundamental tanto do materialismo mecanicista quanto do idealismo, abordada por Tonet (2005, p. 54) nos seguintes termos:

Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é aquela da idéia, do espírito. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a esses dois momentos. Para Marx, este princípio é a práxis, a “atividade humana sensível”, a “atividade real, sensível”. Espírito e matéria, consciência e realidade, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é essa atividade mediadora que faz com que da determinação recíproca desses dois momentos se origine toda a realidade social. Assim, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como objetividade social (objetivação da subjetividade). Do mesmo modo, o defeito do idealismo está superado quando a realidade é capturada como resultado da “atividade real, sensível”. É Marx, e não Kant, quem verdadeiramente supera as unilateralidades do racionalismo e do empirismo, quem realiza a síntese superadora entre razão e dados da sensibilidade. E faz isto porque, [...], ao contrário de Kant, vai encontrar no ato que dá origem ao ser social a natureza e a unidade originária entre subjetividade e objetividade.

Buscamos, então, recuperar a unidade entre objetividade e subjetividade ao abordar o processo de referenciação, discordando da perspectiva intersubjetiva que o orienta. A compreensão dessa unidade exige retomar sumariamente a explicação do

ato que estabelece essa unidade, ou seja, o trabalho<sup>36</sup>. Segundo a perspectiva histórico-ontológica, o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, pois através da produção e reprodução do novo, possibilitada por ele, se estabelece o salto do *ser biológico* ao *ser social*. O *ser social* é caracterizado pela consciência do seu *em-si*, o que lhe permite a transformação conscientemente orientada do real, tornando-o, cada vez mais, socialmente determinado. Contudo, é indispensável considerar que apesar de haver uma ruptura ontológica entre *ser social* e *ser biológico*, o *ser social* mantém uma ineliminável articulação com o *ser biológico*.

A estrutura fundamental do trabalho é a relação *teleologia-causalidade* que se inscreve na práxis. “O trabalho é o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas [...]” (LUKÁCS, 1997, p. 5). No processo de trabalho os homens visam atingir determinados fins, mas para tanto é necessário buscar os meios. Assim, revela-se a inseparável ligação entre causalidade e teleologia, pois o pôr teleológico que desconsidera a causalidade objetiva não se efetiva. A esse respeito Lukács (1997, p. 10) afirma:

Com efeito, a busca dos meios para realizar o fim não pode deixar de implicar um conhecimento objetivo do sistema causal dos objetos e dos processos cujo movimento pode levar a alcançar o fim posto. No entanto, a posição do fim e a busca dos meios nada podem produzir de novo enquanto a realidade natural permanecer o que é em si mesma: um sistema de complexos cuja legalidade continua a operar com total indiferença com respeito a todas as aspirações e idéias do homem. Aqui a busca tem uma dupla função: de um lado evidenciar aquilo que em si mesmo governa os objetos em questão independentemente de toda consciência; de outro lado, descobrir neles aquelas novas conexões, aquelas novas possíveis funções que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim teleologicamente posto.

Observamos, então, que não é a subjetividade que governa o processo social. No processo de trabalho não é suficiente formular finalidades, mas é indispensável articular essas finalidades a um conhecimento objetivo das possibilidades, da objetividade. Assim, é necessário transformar a causalidade natural em “causalidade

---

<sup>36</sup> Para detalhar a discussão sobre o trabalho, ver “O trabalho” (capítulo I, volume II da Ontologia do ser social) de Lukács.

posta”, tendo em vista que é essa transformação que permite realizar as finalidades. Nesse processo os homens relacionam-se com a natureza e entre si apropriando-se cada vez mais da realidade, imprimindo nela a sua marca. Ao abordar essa questão Lukács (1997, p. 11-12) esclarece:

Nunca se deve perder de vista o fato simples de que a finalidade se torna realidade ou não dependendo de que, na busca dos meios, se tenha conseguido transformar a causalidade natural em uma causalidade (ontologicamente) posta. A finalidade nasce de uma necessidade humano-social; mas, para que ela se torne uma verdadeira posição de um fim, é necessário que a busca dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a um certo nível adequado; quando tal nível ainda não foi alcançado, a finalidade permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como, por exemplo, o vôo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois.

Ao retomarmos a estrutura fundamental do trabalho visamos discutir a relação subjetividade-objetividade presente na constituição do *ser social*. Nessa relação observamos que não há uma supremacia da subjetividade, embora não seja desconsiderada a importância da atividade humana, pois os homens buscam satisfazer as suas necessidades e estão permanentemente modificando o mundo e se modificando nesse processo. Podemos dizer que ao considerar o trabalho como fundante do ser social nos situamos na perspectiva marxiana, assim abordada por Tonet (2005, p. 74-75):

Na perspectiva marxiana, a autoconstrução humana é um processo que tem como ponto de partida o trabalho, síntese de teleologia e causalidade e, como tal, ato ontologicamente fundante do ser social. O trabalho, por sua vez, é a mediação por meio da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo, constrói a si mesmo. Da natureza do trabalho decorre o fato de que o homem é um ir-sendo essencialmente ativo, social, universal, consciente e livre. A partir do trabalho, e como exigência da complexificação do ser social, surgem inúmeras outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma função própria na reprodução do ser social. E, enfim, da análise do trabalho decorre, naturalmente, a constatação de que o homem é um ser radicalmente histórico.

Portanto, ao postular a unidade entre objetividade e subjetividade retomamos o caráter ontológico do trabalho e constatamos que tal unidade se centra na objetividade concebida numa perspectiva histórica, constituída pela práxis. Diferentemente da perspectiva greco-medieval, centrada na objetividade a-histórica, e da perspectiva moderna, centrada na subjetividade, “Marx não descarta nem a objetividade nem a subjetividade, apenas constata que a ênfase em uma ou em outra tem um caráter redutor porque leva a apreender o ser social de modo parcial e não na sua integralidade” (idem, p. 76).

Consideramos que a retomada dos fundamentos apresentados anteriormente é necessária para não cairmos numa perspectiva que atribui à linguagem a gênese do ser social. Claro que não podemos desconsiderar a sua imbricação com o trabalho e outras categorias, no sentido de garantir a reprodução social. Nessa compreensão somos auxiliados por Lukács<sup>37</sup>:

Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir das formas precedentes do ser, sua articulação com elas, sua fundamentação nelas, sua distinção delas, é preciso começar com a análise do trabalho. Naturalmente não se deve esquecer que cada grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de complexo, quer dizer, que as categorias, mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas no interior e a partir da constituição da totalidade do nível de ser de que se trata. E é suficiente um olhar muito superficial ao ser social para perceber a inextrincável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e para perceber que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma, etc. Nenhuma das categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente; [...].

É justamente buscando compreender o processo de referenciação no processo discursivo que adotamos a categoria da totalidade, partindo dos pressupostos anteriormente apresentados. No texto “O método dialético”<sup>38</sup>, Chasin discute a importância do conceito de totalidade afirmando que ele é absolutamente decisivo, pois do ponto de vista da dialética só a totalidade contém e revela a verdade. Segundo

---

<sup>37</sup> “O trabalho” (capítulo I, volume II da Ontologia do ser social de G. Lukács, p.1), traduzido por TONET. Título original: Ontologia dell'essere sociale. Roma: Riuniti, 1976-1981. 3 v.

<sup>38</sup> O método dialético (mimeo)

afirma, a totalidade é um todo ordenado em processo, no qual é possível distinguir totalidades momentâneas ou parciais. Em última análise, ele defende que o método dialético é a pretensão de reproduzir na cabeça a totalidade do objeto inquirido. Sendo assim, no processo de conhecimento da realidade é necessário considerar que ela é um todo, um conjunto. Portanto, o conhecimento consiste na reprodução desse conjunto.

Consideramos que o diálogo com a perspectiva histórico-ontológica nos auxilia na abordagem discursiva da referenciação, tendo em vista que nessa perspectiva é recuperada a unidade subjetividade-objetividade no processo de conhecimento/simbolização da realidade. Assim, o referente deixa de ser entendido como uma construção autônoma dos sujeitos e é concebido como resultante da atividade humana que, ao debruçar-se sobre o real, é capaz de transformá-lo numa realidade própria da consciência (real pensado). Entretanto, pensamos não ser possível realizar uma identificação plena da perspectiva histórico-ontológica/marxista com a perspectiva pecheutiana, fundada numa leitura do materialismo histórico realizada por Pêcheux (via Althusser), quando da constituição do arcabouço teórico-metodológico da AD francesa. Contudo, essas perspectivas aproximam-se ao questionarem a perspectiva idealista.

O questionamento da perspectiva idealista, no campo da linguística, leva Pêcheux ao empreendimento de construção de uma teoria não subjetiva da subjetividade, norteadada por uma perspectiva materialista (filiada a Althusser). Nessa teoria, “a Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”. Desse modo, “o não-sujeito” é interpelado-constituído em sujeito pela Ideologia” (PÊCHEUX, 1997, p. 155). Portanto, a constituição do sentido não pode ser separada da constituição do sujeito:

Todo nosso trabalho encontra aqui sua determinação pela qual a questão da *constituição do sentido* junta-se à da *constituição do sujeito*, e não de um modo marginal (por exemplo, no caso particular dos “rituais” ideológicos da leitura e da escritura), mas no interior da própria “tese central”, na figura da *interpelação* (idem, p. 154).

Consideramos que a teoria pecheutiana representa um avanço significativo no campo dos estudos da linguagem ao contrapor-se à supremacia da subjetividade na produção do discurso e postular a articulação entre língua, história e ideologia. Então, a questão do sentido deixa de ser explicada de um ponto de vista subjetivo e assume um caráter material, distanciando-se da perspectiva formalista dominante na linguística. Esse caráter material do sentido é explicado na sua dependência das formações ideológicas por meio de duas teses:

1) A primeira consiste em colocar que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). 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* [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da 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.).

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

2) *Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante”<sup>39</sup> das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas* [...] (PÊCHEUX, 1997, p. 162).

Retomar o caráter material do sentido nos ajuda a questionar o conceito de referenciação, formulado no campo da linguística textual, tendo em vista que enfatiza as trocas intersubjetivas na construção de mundos textuais, centrando-se na subjetividade. Portanto, ao trabalhar com o processo de referenciação do professor, contrapomo-nos a esse conceito e defendemos que a referenciação é um processo de produção de sentidos assentado não na subjetividade, mas na unidade objetividade-subjetividade, resultante da *práxis* humana. Nesses termos ela é uma atividade

---

<sup>39</sup> Pêcheux propõe chamar *interdiscurso* ao “todo complexo com o dominante” das formações discursivas.

discursiva de sujeitos que histórica e ideologicamente produzem sentidos ancorados na totalidade do processo social. Assim, concordamos com Orlandi (2005, p. 80) quando afirma que “a questão do sentido não pode ser regulada na esfera das relações interindividuais”.

Adotando essa concepção, entendemos que no âmbito das práticas discursivas são estabelecidos processos de referenciação. Esses processos são um efeito da relação entre subjetividade e objetividade, inscrita em determinadas condições linguísticas, históricas e ideológicas. Portanto, deixamos de abordar a referenciação enquanto *fenômeno* e passamos a inscrevê-la na dimensão da *práxis*, pois o termo *fenômeno* adquiriu o sentido genérico de “tudo o que é percebido, que aparece aos sentidos e à consciência” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 101). Sendo, então, algo norteado pela atividade subjetiva entendida na perspectiva fenomenológica<sup>40</sup>/idealista<sup>41</sup>, que atribui, *grosso modo*, à consciência um caráter de constituição do real. Defendemos, portanto, que a atividade subjetiva é antes constituída por uma relação com o real/objetividade e não constitutiva desse real. A esse respeito é elucidativo retomar Marx (1985c, p. 117):

Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. Mas este não é *de modo nenhum* o processo da gênese do próprio concreto.

---

<sup>40</sup> Ao referir a perspectiva fenomenológica nos reportamos a Edmund Husserl (1859-1938). Sua filosofia desenvolveu-se inicialmente como uma reação contra o psicologismo e o naturalismo, então largamente dominantes nos meios acadêmicos alemães. Conservou da influência de Brentano a retomada do conceito aristotélico de intencionalidade, entendido aqui como a direção da consciência ao objeto, ao real, que é definidora da própria consciência e que será um dos conceitos-chave de sua teoria fenomenológica. [...] Segundo Husserl, os objetos se definem precisamente como correlatos dos estados mentais, não havendo distinção possível entre aquilo que é percebido e nossa percepção. A experiência inclui, entretanto, não só a percepção sensorial, mas todo objeto do pensamento. A filosofia de Husserl é assim uma forma de idealismo transcendental, fortemente influenciada por Kant, uma tentativa de descrição fenomenológica da subjetividade transcendental, dos modos de operar da consciência (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 133).

<sup>41</sup> Na tradição filosófica, o idealismo se opõe fundamentalmente ao materialismo, na medida em que, para ele, o universo se reduz, seja a dois princípios heterogêneos, a matéria e o pensamento, seja a um único princípio, o pensamento. Neste caso, os objetos materiais são apenas representações de nosso espírito, ou seja, o ser das coisas nada mais é do que a idéia que o espírito delas possui. Opõe-se ainda, neste sentido, a empirismo e a realismo (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 135).

Adotando a compreensão materialista-histórica da atividade subjetiva, discutimos, no âmbito da AD, a referenciação do professor inscrita no *processo discursivo* tal como definido por Pêcheux, que aborda a relação entre base (linguística) e processo (discursivo-ideológico). Nessa perspectiva ele afirma o *processo discursivo* como “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada” (1997, p. 161). Portanto, a referenciação materializada na base linguística manifesta-se na discursividade, na qual intervêm o ideológico e o histórico. Como afirmado anteriormente, “os processos discursivos constituem a fonte dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam esses efeitos” (PÊCHEUX, 1997, p. 91). Entendemos, então, que a produção do sentido e da referência não pode ser explicada como mera expressão da atividade cognitiva, tendo como fonte a subjetividade ou a intersubjetividade, responsáveis pela definição/construção da realidade e do discurso.

Assumindo essa perspectiva, objetivamos aproximarmo-nos da compreensão de como, ao referir/designar o professor, o discurso produz sentidos para a docência. Essa questão é central em nosso estudo e por isso foi necessário percorrer o caminho da referência à referenciação, tendo em vista que nosso objeto é o discurso concebido como prática social, como lugar de produção de sentidos. Segundo Orlandi (2004, p. 27), “o sentido, para a AD, não está fixado *a priori* como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica”. Adotando esse posicionamento, discutiremos no próximo capítulo as determinações históricas do discurso que analisaremos.

## CAPÍTULO 3

### O DISCURSO OFICIAL E SUAS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS

[...] 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-lingüísticos) exclui a idéia de que o discurso tem uma relação com a ideologia: ele seria, então, neutro, como se não tivesse 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 do social perpassa o discurso e se inscreve na sua materialidade (VOESE, 1997, p. 16).

Os discursos sobre a educação e sobre o professor circulam nas mais diversas instâncias sociais, pois a educação é uma dimensão da prática social que não se restringe a sua conformação escolarizada, permeando diversos momentos dessa prática. Nosso trabalho compreende um *campo discursivo*<sup>42</sup> que diz respeito, predominantemente, ao discurso da/sobre a educação escolar/sobre o professor e seu trabalho. Objetivamos realizar uma investigação do discurso sobre o professor partindo da designação “profissionais da educação”, pressupondo que ela é produzida no âmbito de relações de linguagem tomadas na história:

A designação é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação lingüística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história (GUIMARÃES, 2005, p. 9).

Dessarte, a análise dos sentidos produzidos pelo discurso oficial ao designar os professores “profissionais da educação” torna necessário considerar as relações entre língua e história, inscrevendo o discurso sobre o professor num processo de referência que resulta da relação entre subjetividade e objetividade. Relação que só é apreendida se consideradas as condições sócio-históricas do dito (AMARAL, 2001). À

---

<sup>42</sup> O “campo discursivo” é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região (MAINGUENEAU, 1997, p. 116).

luz da AD, a abordagem da designação exige considerar que as suas formas se inscrevem num processo de referenciação situado em relações ideológicas de classe, no âmbito das quais são produzidos sentidos que se configuram em diferentes posições ideológicas.

Portanto, deixamos de abordar o processo de referenciação enquanto *fenômeno* e passamos a inscrevê-lo na dimensão da *práxis*. Sendo assim, à luz da AD, estudamos esse processo inscrito no *processo discursivo* tal como concebido por Pêcheux, que aborda a relação entre base (linguística) e processo (discursivo-ideológico). A referenciação materializada na base linguística manifesta-se na discursividade, na qual intervêm o ideológico e o histórico. Entendemos, então, que a produção do sentido e da referência não pode ser explicada como mera expressão da atividade cognitiva, tendo como fonte a subjetividade ou a intersubjetividade responsáveis pela definição/construção da realidade e do discurso.

Nosso estudo aborda o processo de referenciação do professor e nele reafirmamos uma concepção desse processo como produção de sentidos assentados não na subjetividade, mas na unidade objetividade-subjetividade resultante da práxis humana. Nestes termos a referenciação é uma atividade discursiva de sujeitos que histórica e ideologicamente produzem sentidos ancorados na totalidade do processo social. No caso do discurso sobre o professor, o processo de referenciação movimentava sentidos sedimentados ao longo da história do magistério e o discurso oficial retoma esses sentidos. Essa retomada se estabelece conflituosamente, pois a linguagem é um lugar de debate e de conflito. Abordamos, então, o *funcionamento* do discurso oficial adotando esse entendimento e ao discutir essa noção retomamos Orlandi (2006, p. 118):

O lingüístico e o discursivo são distintos, mas não são estanques na sua diferença. A separação entre o lingüístico e o discursivo é colocada em causa em toda prática discursiva, pois há uma relação entre eles: é a relação que existe entre condições materiais de base e processo. Isto é, funcionamento. A língua, assim, aparece com condição de possibilidade do discurso (ORLANDI, 2006, p. 118).

Ao investigarmos o funcionamento discursivo visamos abordar as relações entre o linguístico, o histórico, o ideológico, tendo em vista que o funcionamento da linguagem não é integralmente linguístico. Questionando a relação existente entre os processos discursivos e a língua, do ponto de vista da teoria do discurso, Pêcheux (1990, p. 172) explica que os processos discursivos estão na fonte da produção dos efeitos de sentido:

estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido. Esta materialidade específica da língua remete à idéia de “funcionamento” (no sentido saussuriano), por oposição à idéia de “função”. A caracterização dessa materialidade constitui todo o problema da lingüística. [...], é insuficiente conceber a língua como a base de um léxico e de sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos [...].

Pressupomos, então, que o discurso oficial é marcado pelas determinações históricas contemporâneas, que discutiremos adiante, no âmbito das quais os processos educativos são cada vez mais submetidos à racionalidade do mercado e o professor tem sua atuação questionada e sua função atrelada aos interesses dominantes, num movimento tenso que visa à constituição de sentidos para a docência.

### **3.1 - A reestruturação produtiva e a redefinição das relações de trabalho**

A configuração contemporânea do capitalismo iniciou-se nos anos setenta do século XX e tem no centro de sua dinâmica o protagonismo dos monopólios. Num período de cerca de trinta anos consumou-se a *mundialização do capital* (NETTO; BRAZ, 2007). A mundialização é discutida por Chesnais (1996) como uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização e “é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos”:

O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e

de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996, p. 34).

No âmbito desse processo, o grupo oligopolista<sup>43</sup>, adotando um enfoque “global”, orienta-se por uma lógica que se volta para a manutenção do processo de acumulação capitalista norteado por um funcionamento específico que privilegia a integração internacional dos mercados financeiros, resultante da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real (idem). Assim, contemporaneamente, efetivam-se mudanças no mercado de trabalho que afetam os trabalhadores:

sob o capitalismo contemporâneo o mercado de trabalho foi substantivamente alterado: com a reestruturação produtiva, nas grandes empresas o conjunto de trabalhadores qualificados e polivalentes que mencionamos há pouco e que dispõem de garantias e direitos constitui um pequeno núcleo; o grosso dos outros trabalhadores, conformando uma espécie de anel em torno desse pequeno núcleo, muitas vezes está vinculado a outras empresas (mediante a terceirização de atividades e serviços) e submetido a condições de trabalho muito diferentes das oferecidas àquele núcleo – alta rotatividade, salários baixos, garantias diminuídas ou inexistentes etc. (NETTO e BRAZ, 2007, p. 219).

Com a mundialização do capital ocorre uma transformação das regras de competitividade que obriga a uma revisão dos processos de produção e comercialização, fundados nos modelos tayloristas e fordistas, que em momentos anteriores nortearam o sistema produtivo, mas que passam a apresentar sinais de esgotamento, deixando de acomodar-se aos novos mercados (SANTOMÉ, 1998). A adequação às novas exigências do mercado mundial torna imperativa a efetivação de uma série de modificações, dentre as quais destacamos: uma maior eficiência produtiva, redução dos custos trabalhistas, melhoria da qualidade dos produtos negociados e

---

<sup>43</sup> Segundo Chesnais (1996, p. 36-37), o termo “oligopólio mundial” refere-se [...] ao atual modo principal de organização das relações entre as maiores firmas mundiais. Esse termo é definido pelo autor como um “espaço de rivalidade” industrial que se forma sobre a base da expansão mundial dos grandes grupos, de seus investimentos cruzados intratriádicos e da concentração internacional resultante das aquisições e fusões que se efetuam para esse fim.

flexibilização da produção, evidenciando-se a necessidade de estabelecimento de novas formas de gestão e organização do trabalho. Tais formas são sintetizadas na concepção toyotista, que estabelece uma revolução no sistema produtivo caracterizada basicamente pelas seguintes ideias: implantação da produção enxuta, qualidade total e envolvimento da classe trabalhadora na tomada de decisões relativas à produção. Ocorre, portanto, uma “reorganização do trabalho de acordo com os princípios de flexibilidade horizontal e vertical e de multifuncionalidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 18).

Discutindo as mutações no mundo do trabalho na era da mundialização, Antunes e Alves (2004) contribuem para elucidar as relações de trabalho configuradas sob o capitalismo. Esses autores recorrem ao conceito de *subsunção* utilizado por Marx no “Capítulo VI inédito” de *O Capital* e nos auxiliam na compreensão dessas relações. Segundo eles, o termo *subsunção* indica e caracteriza a relação entre o trabalho e o capital e não deve ser confundido com *submissão*:

À primeira vista, poderia parecer oportuno denominá-lo “submissão”, já que se trata de expressar a relação que surge quando o trabalhador vende sua força de trabalho ao capital, a ele se submetendo. No entanto, *subsunção* expressa que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital: o trabalho constitui o capital. Constitui-o negativamente, pois é nele integrado no ato de venda da força de trabalho, pelo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela; uso que constitui o próprio processo capitalista de produção. O termo “submissão” *não* ressalta a relação por ter em seu conteúdo uma certa carga de “docilidade”. Na verdade, nas relações trabalho/capital, além e apesar do trabalho “subordinar-se” ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente mediação de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 343).

Ao retomarem a *subsunção* do trabalho ao capital, os autores nos auxiliam na compreensão das relações de trabalho efetivadas sob o capitalismo. À primeira vista essas relações apresentam-se como um contrato entre indivíduos livres, juridicamente iguais: o trabalhador, possuidor da força de trabalho, e o capitalista, possuidor dos meios de produção. Esses indivíduos realizam um contrato de compra e venda por meio do qual o capitalista utiliza a força de trabalho para produzir mercadorias e o trabalhador recebe um salário pela venda de sua força de trabalho. Entretanto, tal relação apresenta um caráter conflituoso. Ela configura-se como uma relação de

exploração, no âmbito da qual o capitalista paga ao trabalhador o equivalente ao valor de troca da sua força de trabalho, deixando de pagar o valor criado por ela na sua utilização. Assim, “do valor criado pela força de trabalho, a parte que excede o valor de sua produção/reprodução é apropriada pelo capitalista.” (NETTO e BRAZ, 2007, p. 101).

Sob o capitalismo a força de trabalho apresenta-se como um elemento constitutivo da relação social que a aprisiona e “submete”, ao mesmo tempo que é também um elemento que *nega* essa relação. Portanto, sua “subordinação” precisa ser reiteradamente afirmada. É neste processo que o capital visa superar uma subsunção meramente formal, transformando-a em subsunção real. Para tanto, utiliza-se de estratégias de captura da subjetividade operária (ANTUNES e ALVES, 2004). Tal captura assume um caráter real, tendo em vista que “sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal, e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral” (idem, p. 344).

Contemporaneamente, essas estratégias estão embasadas na ideologia neoliberal, que apresenta concepções de homem e de sociedade “fundadas na idéia da *natural e necessária desigualdade entre os homens* e uma noção rasteira da liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*)” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 226). Discutindo as estratégias de captura da subjetividade, Antunes e Alves (2004, p. 346-347) assim se posicionam:

Se o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a retransferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. Os trabalhos em equipe, os círculos de controle, as sugestões oriundas do *chão* da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Suas idéias são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exeqüibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital.

Os ideólogos do capital difundem, então, um discurso que destaca a necessidade de cooperação e adaptação aos modos de produção e intercâmbio contemporâneos.

Assim, *adaptação* é a palavra de ordem e, nesse sentido, Chesnais (1996, p. 25) afirma:

Os relatórios oficiais admitem que a globalização decerto tem alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que têm dificuldades de definir. Mesmo assim, é preciso que a sociedade *se adapte* (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra-de-ordem) às novas exigências e obrigações, e sobretudo que descarte qualquer idéia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo.

O discurso do capital enfatiza a necessidade da cooperação e adaptação, empenhando-se em quebrar a consciência de classe dos trabalhadores. Utiliza-se, portanto, do discurso da parceria, vinculando o êxito da empresa ao êxito do trabalhador e silenciando o antagonismo constitutivo da relação capital-trabalho. Nesse discurso, os trabalhadores são designados como “colaboradores”, “associados”, e não mais como “operários”, “empregados” (NETTO; BRAZ, 2007). Nesse sentido, entende-se que a contradição capital-trabalho foi superada e a subordinação da classe trabalhadora transfigura-se em parceria. Abordando a “exploração travestida de cooperação” Tavares (2008, p. 41) observa:

[...] ao mesmo tempo que se encarrega de convencer os trabalhadores de que ter emprego é coisa do passado, o ideário neoliberal, dentre outras estratégias, estimula o sentido da comunidade, do espírito de coletividade e da ajuda mútua no âmbito do trabalho, sob formas que, supostamente, estariam pautadas na solidariedade, no poder da união, na liberdade e na independência, numa palavra, na cooperação.

É possível constatar, então, que no âmbito da luta de classes vigente na sociedade contemporânea, o capital visa à produção do consenso e desenvolve estratégias de cooptação dos trabalhadores para o seu projeto social. Em seu discurso defende a “solidariedade”, a “colaboração”, a “parceria”, silenciando que esses significantes não são neutros, mas têm seus efeitos de sentido produzidos no âmbito das relações antagônicas que caracterizam a sociedade capitalista, no âmbito de determinadas posições ideológicas. É elucidativo assinalar que ao longo da história do

Brasil fizeram-se presentes estratégias de obtenção do consenso. A título de exemplo, retomamos Martins (2005, p. 129), que abordando tais estratégias nos anos de desenvolvimentismo discute a educação política dos trabalhadores tendo como base a “colaboração”:

No contexto do recrudescimento da luta de classes no país, das medidas repressivas do governo central sobre os trabalhadores nos anos do pós-guerra e do crescimento vertiginoso do parque industrial brasileiro, foi criado, por intermédio do Decreto-Lei nº 9.043/1946, um outro organismo responsável por importantes ações de educação da classe trabalhadora, o Serviço Social da Indústria (Sesi), também sob o comando da burguesia industrial representada pela CNI. Os objetivos político-ideológicos desse organismo, o qual se mantém em atividade até hoje, eram muito claros e de grande relevância para o sistema sindical patronal. Conforme definido no Artigo 1º do citado decreto-lei, o Sesi deveria “[...] estudar, planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem-estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para o aperfeiçoamento moral e cívico do padrão geral da vida do país, e bem assim para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do espírito de solidariedade entre as classes” (BRASIL, 1946b).

Apelando para o “espírito de solidariedade entre as classes”, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), à época referida, difunde, por intermédio de suas instituições, conhecimentos, técnicas, comportamentos e normas exigidos pelo paradigma taylorista-fordista (MARTINS, 2005). Assim, silenciava o conflito classista, pois seu discurso afirmava a defesa do “bem-estar social dos trabalhadores”. Com o processo de mundialização do capital, o seu discurso se amolda à filosofia toyotista, que enfatiza o protagonismo do trabalhador na empresa. Diante do exposto, constatamos que a defesa da “colaboração” não se apresenta como um elemento novo do discurso do capital, mas configura-se como uma estratégia utilizada ao longo da história para silenciar a contradição capital-trabalho.

Convém salientar que o processo de mundialização do capital e de mudança no mundo do trabalho não ocorre de maneira uniforme, tendo em vista que a diversidade existente no estágio de desenvolvimento de cada país e até mesmo no interior de um mesmo país, como é o caso do Brasil, interfere nas formas de inserção no mercado mundial e na redefinição dos padrões de produção e acumulação. Contudo, apesar

dessa diversidade, os vários países e localidades serão afetados em graus diferenciados. Portanto, será cunhado um novo conceito de qualificação profissional não mais pautado em habilidades específicas, típicas de um determinado posto de trabalho, mas numa base de educação geral que permita ao indivíduo acompanhar e se ajustar às modificações ocorridas nos processos produtivos (FOGAÇA, 2001). Sobre isso esclarece Ramos (2001, p. 52):

Com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho-processo chamado genericamente de reestruturação produtiva [...] a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos, é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência. Alguns aspectos passam a ser valorizados em nome da eficiência produtiva: os conteúdos reais do trabalho, principalmente aqueles que transcendem ao prescrito e às qualidades dos indivíduos, expressas pelo conjunto de saberes e de saber-fazer realmente colocado em prática, incluindo, para além das aquisições de formação, seus atributos pessoais, as potencialidades, os desejos, os valores.

Com a adoção desse novo conceito de qualificação profissional a “colaboração” deixa de ser encarada como um processo a ser desenvolvido de maneira parcelada, nos moldes do taylorismo-fordismo, segundo os quais cada trabalhador desempenhava sua tarefa sem uma visão de todo o processo. No âmbito da reestruturação produtiva ela configura-se numa atuação que exige o envolvimento total do trabalhador. Assim, torna-se necessário mobilizar novos saberes que ultrapassam a dimensão técnica e concernem aos atributos pessoais preconizados pelas formas contemporâneas de organização do trabalho. Portanto, como no passado, todos os trabalhadores são convocados a “trabalhar na mesma obra”, a “cooperar”<sup>44</sup> e, assim, no discurso do capital, a “colaboração” produz efeitos de sentido de *compartilhamento cooperativo*<sup>45</sup> de interesses comuns. Entretanto, os interesses não são comuns, pois existe uma contradição presente nas relações regidas pelo capital. Os resultados do trabalho realizado não são usufruídos pelo trabalhador, mas apropriados pelo capital. O trabalho

---

<sup>44</sup> Uma das definições de *colaborar*, no Dicionário Aurélio.

<sup>45</sup> Expressão utilizada por Sérgio Lessa (2007, p. 149).

coletivo torna-se a expressão de uma alienação particular (LESSA, 2007). Abordando a alienação, Marx (1985b, p. 22) escreve:

A alienação aparece tanto no fato de que *meu* meio de vida é de *outro*, que *meu* desejo é a posse inacessível de *outro*, como no fato de que cada coisa é *outra* que ela mesma, que minha atividade é *outra coisa*, e que, finalmente (e isto é válido também para o capitalista), domina em geral o poder desumano.

Diante do exposto, entendemos que o discurso do capital se (re)significa, e seu projeto para a educação do trabalhador assume “novos” contornos. Em diversos países os sistemas escolares serão criticados, tendo em vista não prepararem adequadamente a força de trabalho para atender ao modelo de *acumulação flexível*. De acordo com Antunes (1998, p. 21),

A acumulação flexível diz respeito à fase da produção marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

No Brasil, as críticas ao sistema educacional tornam-se frequentes principalmente na década de 1980, e são realizadas reformas educacionais em todos os níveis. Tais reformas visam ajustar a escola à preparação dos futuros trabalhadores de acordo com a nova filosofia da produção e às conseqüentes transformações das relações de trabalho, configurando-se num contexto de regulação educativa do continente latino-americano. Ao enfocar tal contexto, Oliveira (2007, p. 357) esclarece:

Essas reformas trazem uma nova regulação educativa caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar – a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar (Medina & Kelly, 2001; Birgin, 2000; Feldfeber & Oliveira, 2006). A configuração dos sistemas educativos é alterada nos seus aspectos físicos e organizacionais, sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à instituição pública e estatal, encontra-se fortemente ancorada no mercado (Barroso, 2003, 2006; Lessard, 2004; Maroy, 2006). A noção de justiça social vê-se mesclada e confundida com os princípios de eficácia que, a partir deste momento, passam a orientar as políticas públicas educacionais.

Dessa forma, é importante salientar que, na contemporaneidade, o discurso hegemônico na educação está subordinado às categorias do que se convencionou chamar de discurso neoliberal, que são as seguintes: “*sociedade do conhecimento*”, “*educação para a competitividade*” e “*formação abstrata e polivalente*” (FRIGOTTO, 1999). No âmbito desse discurso ganha destaque o papel do professor para a consecução das mudanças exigidas na educação, tendo em vista a necessidade de adequar a escola ao mundo do trabalho. Afirma-se, portanto, a importância de rever a formação do professor, defendendo-se que “não há reforma com sucesso sem contribuição e participação ativa dos professores” (Relatório para a UNESCO, 2000, p. 26), como discutiremos em seguida.

### **3.2 - A reforma educacional e o papel da educação: um novo perfil para o trabalhador**

Na década de 1990 foi iniciada uma reforma educacional que tem como marco a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. Essa reforma inscreve-se no processo de redefinição do papel do Estado brasileiro e na consequente reorientação das políticas públicas, norteadas pelo ideário neoliberal. Segundo Frigotto (1995, p. 83-84):

A idéia-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 idéia-chave advém a tese do *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 idéia de *Estado mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

A implementação da reforma educacional na maioria dos países latino-americanos foi marcada pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica das escolas. “Tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas” (OLIVEIRA, 2007, p. 366). Nesse contexto, o discurso oficial afirma a necessidade de melhoria da qualidade da educação e a importância do professor, como pode ser lido nos trechos seguintes:

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (Relatório para a UNESCO, 2000, p. 153).

O Ministério da Educação, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor, assumiu entre suas principais metas, a valorização do magistério. Essa valorização exige melhorar o salário do professor, suas condições de trabalho e sua formação profissional (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1998 p. 5 – texto de apresentação de autoria do então Ministro da Educação Paulo Renato Souza).

A ênfase na importância do professor, presente no discurso oficial, não se estabelece por acaso. A política de formação docente, instituída a partir da década de 1990 e consubstanciada nos documentos regulamentadores da educação nacional, busca responder “às demandas da sociedade contemporânea”, concebida como “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”. Para a compreensão dessas

demandas é esclarecedor retomar o discurso materializado no Relatório para a UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, que dentre suas *pistas e recomendações* afirma: “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (p. 68).

Observamos, no trecho anterior, um discurso centrado na noção de adaptação, pois os sistemas educativos devem ter como horizonte “uma cidadania adaptada”. Cabe-nos questionar que cidadania é essa. Para tanto, recorremos a Cavalcante (2007, p.110), que trata da reconceitualização da cidadania no âmbito da reforma educacional brasileira explicando que “ocorre um deslocamento do sentido de cidadão – sujeito de direito, instituído pelo Estado de direito, originário do liberalismo – para o de consumidor – proprietário de mercadorias ou indivíduo apto a comprar (propriedades-mercadorias).” Sendo assim, na sociedade regida pelo mercado, a noção de “cidadania” é (re)significada, esvaziada de seu conteúdo democrático, descartando-se a “necessidade de existência dos direitos sociais e políticos, os quais, no programa neoliberal e neoconservador, só serviram para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e mérito individual” (GENTILI, 1995, p. 234). Difundem-se, então, “as ideologias meritocráticas e do individualismo competitivo” (idem), baseadas no *princípio do mérito*, segundo o qual se entende que:

os velhos esquemas institucionais premiavam os ineficientes, enquanto os novos, ao aumentar a dependência de cada um do valor de troca no mercado de sua capacidade individual, farão com que as retribuições sejam de acordo com sua maior ou menor eficiência como participante do sistema de trabalho social (LO VUOLO, 1993, p. 165).

Portanto, enfatiza-se a competitividade como algo benéfico para evitar a acomodação e valorizar o esforço individual, uma vez que o sucesso ou o fracasso são explicados subjetivamente, pois dependem da capacidade dos indivíduos, da sua busca permanente por níveis mais elevados de qualificação, de modo a adequarem-se aos requerimentos do mercado. Nesse contexto, a defesa da “cidadania adaptada às

exigências do nosso tempo”, presente no discurso da UNESCO, filia-se ao discurso neoliberal, cujo funcionamento é presidido pelas noções de “dever” e “adaptação”<sup>46</sup>. Ao referir-se às “exigências do nosso tempo”, observamos que o relatório aponta para a necessidade de superação dos conflitos e para a construção da coesão social tendo como horizonte a formação do cidadão:

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (p. 52). [grifos nossos].

Percebemos, então, que no recorte anterior se apresenta um projeto educativo de adaptação norteado pelos ideais de cidadania e democracia. Nesse sentido, os graves problemas enfrentados pela humanidade num contexto de crescente acirramento das desigualdades e conflitos sociais, gestados pelo capitalismo contemporâneo, são apresentados como uma “crise das relações sociais”, que cabe à educação resolver, assumindo a difícil tarefa de “fazer da diversidade um fator positivo”. Entretanto, entendemos que não se trata simplesmente de diversidades, mas de desigualdades. Trata-se de uma sociedade marcada pelo conflito capital-trabalho, no âmbito da qual defender a “compreensão mútua” é um contrassenso, já que os interesses de classe são antagônicos. Contudo, o discurso do referido relatório silencia o conflito que funda a relação capital-trabalho, deslocando-o para o âmbito das diversidades. Abordando o silenciamento como uma política do sentido, Orlandi (1997, p. 75) afirma que “a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. No caso em discussão, apagam-se os sentidos de transformação, pois cabe à educação resolver a “crise”, fazendo “da diversidade um fator positivo”.

---

<sup>46</sup> Retomaremos essa discussão no próximo capítulo.

Entendemos, então, que o discurso oficial é determinado pela conformação das relações de força vigentes na sociedade contemporânea que apontam para a supremacia do capital sobre o trabalho<sup>47</sup>, e suas *exigências* referem-se, no que concerne especificamente à escola, à formação de um novo tipo de trabalhador, capaz de lidar com o avanço tecnológico e com as mudanças das relações de trabalho, decorrentes da chamada *acumulação flexível*. Será então estabelecido um reordenamento social das profissões e, assim, observa-se um processo que atinge um número crescente de profissões. Nessa compreensão somos auxiliados por Paiva (2002, p. 52):

Num contexto de reordenamento social das profissões, em que assistimos a um processo no qual a qualificação se eleva e se intensifica ao mesmo tempo em que os salários caem e o *status* profissional se esvai [...], faz-se necessário o acionamento de mecanismos de complementação de renda e de busca de alternativas profissionais que cada vez mais passam pela descoberta de nichos de mercado e pelo auto-emprego ou do exercício de profissões liberais fora das estruturas formais existentes. [...] Flexibilidade e precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores, e que tendem a se consolidar na medida em que o trabalho perdeu força política ante o capital.

Será então estabelecido um novo perfil profissional que vai focar as capacidades cognitivas do trabalhador, sendo valorizadas as suas habilidades de adaptação aos avanços tecnológicos e à evolução constante do conhecimento, bem como a sua autonomia para investir no seu desenvolvimento profissional ao longo da vida. Adquire, então, relevo a noção de *empregabilidade*, que é determinada pelo nível das competências modernas, das quais dispõe o trabalhador do ponto de vista técnico e psicológico (idem). A esse respeito, Paiva (2002, p. 59) esclarece:

Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A 'empregabilidade' converte-se, neste caso, num

---

<sup>47</sup> Abordando essa questão, Paiva (2002, p. 49) afirma: O fim do socialismo real na Europa significou, na prática, uma vitória política e ideológica dos princípios do capitalismo liberal como única forma legítima de pensar a realidade econômico-social, provocando perplexidade e dificuldades teóricas nas práticas e propostas políticas dos trabalhadores. [...] Estamos, pois, diante de um momento de vitória do capital sobre o trabalho que coincide com níveis inéditos de acumulação e riqueza social (idem, p. 52).

corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável, adequando seus cursos à demanda e incluindo na formação elementos subjetivos capazes de assegurar maior adesão dos quadros às instituições e seus objetivos.

Nesse contexto, a concepção de profissionalização vai focar aspectos subjetivos, capacidades cognitivas de adaptação à sociedade atual, e todo esse cenário repercutirá nas políticas de formação do trabalhador. Portanto, desenvolve-se um processo que visa ao estabelecimento de consensos sobre o perfil do trabalhador “adequado” às exigências contemporâneas. Abordando o discurso do capital, Rummert (2000, p. 90) explica:

Tratando, especificamente, dos rumos a serem tomados pela indústria nacional, na segunda metade da década, a CNI afirma que o mundo contemporâneo exige, *na maioria das vezes*, que o trabalhador da indústria apresente *diversidade de qualificação* e seja capaz de desempenhar *tarefas múltiplas*. Trata-se da *especialização flexível* que só poderá ser obtida “através de um sistema educacional básico que dê prioridade à qualidade: um sistema que de fato eduque o indivíduo, capacitando-o a absorver a freqüente atualização do seu conhecimento, em um processo de treinamento contínuo” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1994, p. 37).

O discurso das lideranças empresariais destaca a importância da educação para formar adequadamente o indivíduo capaz de lidar com as transformações tecnológicas e a constante evolução do conhecimento. A partir da defesa da necessidade de melhoria da qualidade da educação e de formação de um trabalhador de novo tipo, são criticadas a formação e a atuação do professor, estabelecendo-se um projeto de profissionalização centrado na noção de competência. 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.

Na contemporaneidade, o discurso da educação, no âmbito do qual está inserido o discurso oficial sobre a formação docente, afirma a necessidade de adequação da escola ao mundo do trabalho, de uma formação norteada pelas noções de *eficiência* e *adaptação*. Tal discurso inscreve-se num movimento internacional de afirmação da tendência pedagógica tecnicista, na medida em que enfatiza a dimensão técnica da atuação docente e a eficiência e racionalização do trabalho pedagógico. Observamos também uma filiação do discurso da educação à tendência pedagógica escolanovista que funda o lema “aprender a aprender” e é atualizada pela teoria construtivista. Portanto, as reformas curriculares propostas e realizadas, visando adequar a escola à “sociedade democrática”, são norteadas por esse lema.

Um dos documentos que merecem destaque, no processo de desenvolvimento dessas reformas, é, mais uma vez, o Relatório para a UNESCO, por expressar a concepção de sociedade e educação que orienta as mudanças propostas para a escola. Ao discutir os princípios norteadores da educação para o século XXI, esse relatório destaca o lema “aprender a aprender”, na discussão sobre o princípio denominado “aprender a conhecer”, como pode ser lido no trecho seguinte:

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. [...] Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida (Relatório para a UNESCO, 2000, p. 90 e 101).

A leitura do trecho anterior permite identificar como função da aprendizagem “compreender o mundo”. Percebemos então que se trata de “compreender o mundo”, torná-lo inteligível a partir de pressupostos estabelecidos pela concepção neoliberal, e não de transformá-lo. Consideramos que essa ideia está ligada à noção de *adaptação*, porquanto tal processo se dá por meio da assimilação e acomodação de elementos do

ambiente natural ou social no qual se vive. Opera-se, desse modo, um processo de aquisição de conhecimentos que permitam conviver nesse ambiente, conforme teoria formulada por Piaget em sua epistemologia genética. Abordando a questão da adaptação, Duarte (1999, p. 52) afirma:

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão<sup>48</sup>, cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação.

A partir do “aprender a aprender”, afirma-se a importância do desenvolvimento da autonomia intelectual e critica-se uma concepção de ensino fundada na tendência pedagógica tradicional, que concebe o processo ensino-aprendizagem como transmissão-memorização de conhecimentos, centrado na figura do professor. Em contraposição a essa tendência, defende-se que o processo pedagógico deve estar centrado na atividade do aluno/aprendiz, que constrói conhecimento no contexto de uma metodologia fundada na resolução de situações-problema, apresentadas pelo professor. Como argumento para a adoção dessa última tendência pedagógica, que expressa a perspectiva escolanovista atualizada pela teoria construtivista, é apresentada a ideia de que vivemos num mundo onde o conhecimento evolui constantemente, no qual convivemos com um grande volume de informações, enfim, que vivemos na “sociedade do conhecimento”. Diante disso, “uma tarefa importante da escola, hoje, é ensinar aos alunos como chegar à informação e ao conhecimento, que não cessa de progredir e de acumular-se” (DIDONET, 1998, p. 45).

Podemos afirmar, diante das discussões realizadas, que a reforma educacional/curricular é norteada pela concepção construtivista, no âmbito da qual se consolida o lema “aprender a aprender”. Realizando uma discussão sobre esse lema nos ideários educacionais contemporâneos, Duarte (1999, p. 29) observa:

---

<sup>48</sup> Refere-se à comissão que elaborou o Relatório para a UNESCO.

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática.

No âmbito do ideário construtivista, o “aprender a aprender” se expressa como passaporte para a inclusão social/empregabilidade, tendo em vista postular que vivemos numa sociedade dinâmica, na qual o indivíduo deve aprender a se atualizar, pois, do contrário, estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de conhecimentos e, logo, à desocupação. Verifica-se, portanto, que a superação dos problemas da formação docente será alcançada por meio da colaboração de indivíduos conscientes da necessidade de investir continuamente em seu processo de atualização para acompanhar o avanço do conhecimento, “transformando-se a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação” (DUARTE, idem, p. 47).

Portanto, os estudos realizados no campo da formação docente, durante a década de 1990, afirmam a necessidade de superar o modelo da *racionalidade técnica* e considerar, no processo de formação, a prática enquanto um espaço de produção de saberes, de conhecimentos. Entendendo-se, então, que para além da formação acadêmica o professor adquire saberes em sua prática profissional.<sup>49</sup> Dessa forma, é estabelecido um processo de (re)significação da docência, e para compreendê-lo é necessário retomar alguns momentos da história do magistério.

---

<sup>49</sup> Para maiores detalhes, ver MELO (2007).

### 3.3 – A docência e sua reestruturação

A discussão dos sentidos produzidos pelo/no discurso oficial exige considerar que tais sentidos dialogam com outros sentidos constituídos ao longo da história do magistério, (re)significando-os e adequando-os aos objetivos educacionais contemporâneos. Partindo desse entendimento, retomamos essa história visando entender as filiações do discurso sobre o professor e seu trabalho.

Inicialmente a docência era exercida por religiosos e leigos como atividade secundária, não especializada, vinculada à Igreja. Discutindo o processo de profissionalização do professorado, Nóvoa (1991) apresenta relevante contribuição para a abordagem desse processo. Ao longo dos três últimos séculos da Idade Moderna a docência constituiu-se sob a influência dos Jesuítas e Oratorianos, que se tornam congregações docentes. A partir dessa época a definição de um corpo de saberes próprios dos professores esteve ligada à atuação de teóricos e pedagogos desde “o exterior do mundo dos docentes” (NÓVOA, 1991). Segundo 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”.

Contudo, com o movimento de emergência do Estado-Nação, e a influência do ideário liberal, que tende a afastar a educação da tutela da Igreja, ocorrerá um processo de institucionalização e de estatização dos sistemas escolares. Portanto, no século XIX a demanda crescente pela escola, num contexto crescente de industrialização e urbanização, fará com que o Estado passe a encarregar-se da instituição escolar, dirigindo e controlando o trabalho educativo, visando garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado. Assim,

A influência do Estado na configuração dos docentes como um corpo profissional foi decisiva, pois no processo de estatização da educação está presente a idéia de subtrair os docentes à influência de indivíduos ou grupos notáveis, considerando-os como um corpo de Estado. O processo de

*funcionarização* dos docentes é resultante de um acordo de interesse ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola. Nesse sentido, passa a ser exigida uma *licença* para ensinar que se torna obrigatória e é concedida após exame ou concurso ao qual podem submeter-se todos os que apresentem alguns requisitos como conhecimentos literários, idade, bom comportamento, etc. (COSTA, 1995, p. 78).

Posteriormente, com o avanço do processo de profissionalização docente no âmbito de movimentos reivindicatórios dos educadores em associações profissionais<sup>50</sup>, serão criadas as escolas normais e surgirão os primeiros professores primários. Surge, então, a proposta de uma formação específica originada na reivindicação dos professores de melhorar seu estatuto profissional e no interesse do Estado em deter um mecanismo de controle. As escolas normais serão responsáveis pela produção e reprodução de um corpo de saberes e pela constituição de um sistema de normas balizadoras da profissão docente e se inscrevem na gênese contemporânea da história dessa profissão. Segundo Werle (2005, p. 618), “a Escola Normal era uma instituição que condensava o saber-fazer pedagógico e oferecia um padrão pelo qual se deviam avaliar as habilitações necessárias para o exercício do magistério público elementar”. Abordando a designação “normal”, essa autora recorre a Guzmán (1986, p. 17-18), que esclarece:

o primeiro ministro francês Lakanal as designou com o nome de Escolas Normais porque eram as escolas que davam a ‘norma’ docente, ou seja, escolas como as demais primárias, porém modelos em que a outro nível se estudava a norma didática que haviam de seguir os que queriam dedicar-se ao ensino de crianças. Ou seja, escola dedicada total e unicamente a estudo da norma, do guia, da forma e procedimentos mais adequados para, prévio conhecimento da criança e da escola, saber instruir e educar as crianças da melhor maneira.

Portanto, o processo de criação das escolas normais durante o século XIX demarca um momento importante da profissionalização docente, contribuindo para

---

<sup>50</sup> Segundo Costa (1995, p. 81), as primeiras associações profissionais surgiram em decorrência das mudanças sociológicas do corpo docente primário, ocorridas ao longo do século XIX. O professor como ator corporativo representa a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente.

definir um corpo de saberes e fazeres concernentes ao magistério. É importante destacar que a noção de norma presente na formação docente inscreve a atuação do professor numa deontologia<sup>51</sup> constituída pelos ideais da Igreja e do Estado.

O final do século XIX e as décadas de 30 e 40 do século XX demarcam o período em que, no conjunto das sociedades europeias, os professores gozam o maior prestígio profissional de toda sua história, com amplo reconhecimento social do seu trabalho. Dessa forma, os anos que antecedem a Primeira Guerra Mundial representam o período de maior euforia, marcado pela ideia de que “a escola e a instrução encarnam o progresso: os docentes são seus agentes” (NÓVOA, 1991, p. 131). Portanto, “a escola é portadora de uma confiança generalizada na instrução, sendo “concebida como libertadora da ignorância e como instrumento para a igualdade entre os cidadãos” (COSTA, 1995, p. 81). No entanto, as duas guerras mundiais contribuíram decisivamente para a derrocada desse pensamento, dando vazão a um processo de crise de identidade profissional, no âmbito de um pensamento que coloca em xeque os benefícios da instrução e de uma sociedade em transformação que questiona e busca redefinir seus valores.

Tratando-se especificamente do Brasil, durante o período colonial o processo de funcionarização será iniciado com o envio dos professores régios portugueses, no século XVIII e início do século XIX. Entretanto, somente após a Lei Geral do Ensino de 1827 é que a intervenção estatal se efetivará no processo de organização docente (VILLELA, 2000). A lei de 1827 determinava que em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos houvesse escolas de primeiras letras. Apesar disso, essa lei não obteve o êxito esperado, dentre outras questões, devido à falta de professores qualificados, que não eram atraídos pela remuneração irrisória representada pelos quinhentos mil-réis (MELO, 2007).

Diante disso, as primeiras iniciativas efetivas somente serão observadas posteriormente, com o Ato Adicional de 1834, que transferirá para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino primário e secundário e

---

<sup>51</sup> Do ingl. *deontology*, do gr. *deon*: o que é obrigatório, e *logos*: ciência, teoria. Termo criado por Bentham em 1834 para designar sua moral utilitarista, mas que passou a significar, posteriormente, o código moral das regras e procedimentos próprios a determinada categoria profissional (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 66).

pela formação dos docentes. Somente a partir desse ato adicional é que serão estabelecidas as primeiras escolas normais, ainda que não de imediato.

Observamos, assim, que é no âmbito da organização dos sistemas provinciais de ensino que começa, no Brasil, a se esboçar a institucionalização da formação docente, com a criação das primeiras escolas normais nas capitais das províncias, tendo esse processo ocorrido em paralelo com a consolidação do Estado Nacional. Assim, a criação dessas escolas teve início nas décadas de 30 e 40 do século XIX, configurando uma mudança na formação do pessoal docente, que, somente depois de mais de 400 anos de história, começará a ser constituído em corpo profissional sob o controle do Estado. Nesse sentido, Villela (2000, p.101) afirma que:

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional (*sic*). As escolas normais, do século XIX, substituem definitivamente o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do ensino primário.

É importante observar que antes da fundação das primeiras instituições destinadas a formar professores, já se verificava uma preocupação no sentido de selecioná-los sem formá-los. As iniciativas relativas à seleção antecedem as de formação e, além disso, irão permanecer concomitantes. Segundo Tanuri (2000), apesar de criadas as escolas normais, estas seriam, por muito tempo, insuficientes para preparar o pessoal docente, tanto numericamente, quanto pela incapacidade de atrair candidatos. Sendo assim, observamos que havia um contexto que favorecia a manutenção dos exames de seleção, mesmo depois de criadas as escolas normais.

A criação das escolas normais no Ocidente demarca uma mudança sociológica do corpo docente primário verificada no século XIX, o que estabelece condições para o surgimento das primeiras associações profissionais. Essas associações irão representar a possibilidade de uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional, começando a demarcar uma relativa

autonomia em relação ao Estado e um avanço no processo de profissionalização docente. Além da criação das escolas normais, a história do magistério é marcada pelo processo de feminização, que contribuirá para a produção de sentidos para a docência vinculados a uma ideologia de domesticidade e maternidade. Abordando esse processo, Almeida (2006, p. 136) explica:

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 co-educação 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 idéias 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 e nas primeiras décadas do século XX tiveram grande importância no processo de feminização da profissão.

Apesar de o poder público ter aberto às mulheres a possibilidade de ingresso no magistério, tal ingresso não pode ser apenas entendido nessa perspectiva, tendo em vista a importância das reivindicações femininas “pelo direito de exercer o magistério e ter acesso à educação e à instrução, assim como a oportunidade de exercer um trabalho assalariado” (idem). Entretanto, esse trabalho era entendido como um prolongamento dos papéis sociais reservados às mulheres, vistas como mães, esposas, responsáveis pela educação e moralização dos costumes. No Brasil, a feminização consolidou-se e aumentou significativamente com o advento da República:

Os ideais republicanos preconizavam um povo instruído, e a crença no poder da educação para o crescimento do país repercutiu diretamente na política

educacional e na criação de mais escolas no período. A esse aumento e a essa demanda correspondeu uma visão ideológica que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade, o que se faria principalmente por meio da sua inserção no campo educacional (ALMEIDA, 2006, p. 138).

Assim, percebemos que o discurso que exalta a educação e o professor não é específico das reformas contemporâneas, mas desenvolveu-se ao longo da história da docência. A retomada de alguns momentos dessa história nos permitiu observar que o discurso sobre a docência passou por diversas (re)significações, produzindo seus sentidos no âmbito do discurso religioso e do discurso liberal e inscrevendo-se numa ideologia conservadora. Marcado inicialmente pela tutela da Igreja e compreendendo prioritariamente obrigações religiosas, o magistério passa a ser normatizado pelo Estado. Portanto, a escola e o professor são concebidos como instrumentos de igualdade e de progresso, no âmbito do ideário liberal, sendo o magistério afastado da imagem do velho mestre-escola, sem formação específica, e adentrando no mundo das profissões normatizadas pelo Estado. Desse modo, os professores ocupam um lugar contraditório na ordem social, pois são funcionários do Estado e, como tais, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social das diferentes camadas da população (CATANI, 2000).

À luz do ideário republicano, no âmbito do qual se difundem a crença na ciência e a importância da instrução, ao professor é associada uma imagem de “regenerador da sociedade”. Destaca-se nesse processo a feminização, que vincula o magistério à imagem da mulher-mãe que cuida e educa, sendo o seu exercício um prolongamento das funções maternas. O discurso sobre a docência foi marcado pela exaltação do magistério para ambos os sexos e por uma conotação de dever sagrado, como esclarece Almeida (2006b, p. 82-83):

O discurso da exaltação do magistério para ambos os sexos e sua conotação com dever sagrado impregnava as mentalidades acerca da profissão de professora, havendo uma real demanda pela Escola Normal. Esse discurso, que se manteve durante muito tempo, detinha o poder de impregnar as mentes das jovens normalistas e professoras pela idéia de sacralidade vocacionada atribuída à profissão. E, paulatinamente, o trabalho feminino deixou de ser contingencial e ditado apenas pelos atributos de vocação e missão, tornando-se, no cenário econômico do século XX, uma exigência ante os tempos que

corriam, não somente pela profissão em si, como em relação ao ingresso financeiro.

Esse cenário do século XX foi marcado por graves problemas educacionais configurados em altos índices de analfabetismo e exclusão social. Nesse contexto, a escola e o professor têm seu papel questionado e as diversas conjunturas históricas marcadas por períodos de autoritarismo e redemocratização contribuíram para consubstanciar novos projetos educacionais, no âmbito dos quais são constituídos sentidos para a docência inscritos numa sociedade contraditória. Portanto, os sentidos produzidos quando analisamos a designação “profissionais da educação” inscrevem-se numa rede de formulações que se materializa na história do magistério.

Contemporaneamente, a docência será redefinida diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, como discutido anteriormente. A partir dos anos 1990 as reformas realizadas trarão como resultado uma nova organização do trabalho escolar marcada por um modelo de regulação educativa ancorado na descentralização. “Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades” (OLIVEIRA, 2007, p. 356). Observaremos, portanto, repercussões no trabalho docente, pois no modelo regulatório adotado cresce a autonomia dos sujeitos e paradoxalmente o controle sobre eles (idem).

Essa autonomia difere daquela reivindicada pelos trabalhadores em educação organizados em suas associações e sindicatos. Segundo Oliveira (2007, p. 368), “a autonomia buscada pelos professores dizia respeito, sobretudo, a sua liberdade para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre o processo de trabalho.” Entretanto, a autonomia preconizada no âmbito da reforma educacional apresenta-se como uma obrigação, pois se trata de assumir a autonomia, a cooperação e a prestação de contas que a organização escolar impõe.

A reestruturação do trabalho dos professores desenvolve-se num amplo movimento de reestruturação do trabalho, marcada por sua precarização<sup>52</sup>, pois, “na

---

<sup>52</sup> Segundo Bosi (2006, p. 43), “o surgimento do termo ‘precarização’ é recente e tem relação com um conjunto de mudanças econômicas e sociais no mundo do trabalho, geralmente caracterizado pela piora

década de 1990, os trabalhadores da educação da América Latina viram-se submetidos a políticas de arrocho salarial, o que acarretou grandes perdas econômicas” (idem). No caso do Brasil, Oliveira (2007, p. 365) esclarece:

a política salarial do setor público apresenta grande diversidade, os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário –, do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Outro elemento que contribui nessa diversificação é a diferença econômica regional que o país comporta, apresentando enormes discrepâncias entre os trabalhadores de diferentes redes públicas municipais e estaduais com mesma formação e titulação, trabalhando em condições idênticas, sem, contudo, terem a isonomia salarial garantida.

Entretanto, não podemos reduzir tal processo a sua dimensão econômica, pois a precarização do trabalho docente tem implicações de natureza social, cultural e política, interferindo, portanto, na forma de existência da classe, na sua auto-percepção e nos seus modos de organização (BOSI, 2006). Historicamente, os trabalhadores organizaram-se em sindicatos voltados para a defesa de seus direitos e ao combate das formas de exploração e opressão. No Brasil, “a estrutura sindical implantada nos anos de 1940 era de caráter corporativo e autoritário, herdada da *Carta del Lavoro*”, de Mussolini, e atrelava os sindicatos ao Estado por meio da concessão do direito de outorga, da unicidade e do imposto, fonte de financiamento [...] até os anos de 1980” (OLIVEIRA, 2007, p. 363). Dessa estrutura estavam excluídos os funcionários públicos, proibidos de sindicalização até o término da ditadura e promulgação da Constituição de 1988.

Portanto, grande parte dos professores, integrante do funcionalismo público, organizava-se em associações (não sindicais). Durante o processo de transição democrática brasileira a sindicalização docente torna-se uma realidade e expressa um movimento identificado com o ‘novo sindicalismo’<sup>53</sup>, filiado à Central Única dos

---

nas relações de contrato trabalhista. Essa definição foi esboçada na década de 1980 e tornou-se dominante na década de 1990, a partir de diversos estudos que examinaram as articulações entre determinada crise do capital evidenciada na década de 1970 e o crescimento do desemprego e da informalidade”.

<sup>53</sup> Segundo Sader (1988), o novo sindicalismo surge da estrutura sindical esvaziada por falta de função. Cruz (2000, p. 39) esclarece que “o Novo Sindicalismo é um discurso fundador na medida em que

Trabalhadores (FERREIRA, 2006). Desenvolvendo um processo de mobilização, os professores identificaram-se como trabalhadores que compartilham com os demais a exploração e a opressão. Assim, constituíram uma identidade social coletiva:

A identificação como trabalhadores aproximou a categoria não tanto do perfil de trabalhador em suas formas de luta, mas com uma cultura de direitos, com convicções éticas, com valores de dignidade, como sujeitos, como gente, traços fortes na história do movimento operário. Aproximou sobretudo da convicção de que esses valores são de um coletivo, da categoria e não privilégio de uns ou outros. Avançou a convicção de que a garantia desses direitos passa pela afirmação do coletivo, não por esforços individualizados, como ter mais um título, fugir da docência, ser cabo eleitoral de um político, estar próximo ao poder [...] Se afirmou o rosto da categoria, um estilo coletivo, uma imagem social que age como coletivo, os professores. A sociedade, os governantes e as famílias se referem aos professores. Não mais a minha professora tão boazinha, ou a professorinha de minha infância de que guardo tantas saudades. A mídia fala em categoria. Se esperam decisões da categoria. Os governos tentam dividir a categoria. Uma identidade social mais coletiva (ARROYO, 2000, p. 192).

Entretanto, 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” (SOUZA, 1999, p. 36).

Diante de novos processos de organização do trabalho docente, marcados pela precarização e pelas exigências da sociedade contemporânea, ganha relevo um discurso que forja processos de identificação dos professores designados “profissionais da educação”. Nesse contexto, a noção de profissão será determinada pela atual configuração do mundo do trabalho. Uma configuração que coloca em xeque todo um

---

constitui um conjunto de práticas sociais que dialoga com as práticas anteriores, que lhes constrói uma crítica, e a partir disso, então, se propõe superar as ‘limitações e os erros’ dos que vieram antes”.

modelo de profissão gestado numa sociedade que tinha na promessa do pleno-emprego e no modelo taylorista-fordista a sua referência. Contudo, com a redefinição das relações de trabalho e das formas de gestão, novas exigências são apresentadas ao trabalhador e, conseqüentemente, às instituições formadoras.

Ao designar os professores “profissionais da educação”, o discurso oficial, materializado no texto da atual LDB n. 9.394/96, inscreve-se num cenário de defesa da profissionalização ajustada às novas exigências do mercado de trabalho, como também num cenário de precarização e pauperização crescentes do trabalhador. Assim, a reestruturação produtiva modifica as relações de trabalho e configura-se num momento de incertezas para o trabalhador. Discutindo a situação do Brasil, Franzoi (2006, p. 16) afirma:

No Brasil, essa reestruturação agrava uma situação histórica de precariedade das relações de trabalho. O desemprego atinge níveis alarmantes e a forma precária do trabalho passa a ser regra, muito mais do que exceção: para cerca de 60% da população, essa é a única forma de se vincularem ao mundo do trabalho.

Observamos, portanto, que a defesa da profissionalização silencia o caráter excludente do modelo capitalista e os índices crescentes de precarização. Transfere-se para o trabalhador a responsabilidade pela inclusão no mercado de trabalho, mediante o desenvolvimento das competências requeridas por esse mercado. No âmbito dessas competências, ganha relevo um perfil profissional estruturado em torno das noções de *autonomia, participação e responsabilidade*, inscritas no horizonte da democracia e cidadania.<sup>54</sup>

Ao situarmos a docência/ o trabalho do professor na sociedade contemporânea, questionamos: ele é um profissional? Ele é um trabalhador? Quais as implicações de designá-lo de uma ou de outra forma? Essas indagações são relevantes, pois se situam num momento histórico no qual é crescente o apelo à profissionalização e o silenciamento do conflito capital-trabalho. Ao abordar a identificação dos professores com os demais trabalhadores não devemos desconsiderar que esse é um processo marcado por tensões, pois historicamente o magistério esteve atrelado ao ideário da

---

<sup>54</sup> Retomaremos essa discussão no próximo capítulo.

Igreja e do Estado, vinculando-se a imagens do sacerdócio e do funcionário. A reestruturação do trabalho docente apresenta semelhanças com a re-estruturação do trabalho em geral, pois são cobradas dos professores competências semelhantes àquelas exigidas aos demais trabalhadores, mas essas semelhanças não determinam imediatamente uma identificação entre professores e trabalhadores em geral, pois contemporaneamente ganha força o discurso do profissionalismo centrado numa perspectiva individualista, norteado pelo discurso neoliberal. No próximo capítulo abordaremos esse discurso.

## CAPÍTULO 4

### “DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO”: EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO OFICIAL

A análise de discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando “o” sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar - leitor a *níveis opacos à ação estratégica de um sujeito* (tais como a relação discursiva entre sintaxe e léxico no regime dos enunciados, com o efeito do interdiscurso induzido nesse regime, sob a forma do não-dito que aí emerge, como discurso outro, discurso de um outro ou discurso do Outro). “Não se trata de uma leitura plural em que o sujeito joga para multiplicar os pontos de vista possíveis para melhor aí se reconhecer, mas de uma leitura em que o sujeito é ao mesmo tempo despossuído e responsável pelo sentido que lê.” (PÊCHEUX, 1999, p. 14/ 1984 – *Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso*)

Ao investigarmos a referenciação do professor não podemos prescindir da caracterização da sociedade na qual o trabalho docente está inserido. Entendemos que o discurso materializado nos documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa produz efeitos de sentido que dialogam com a história do magistério e a configuração assumida por ele no âmbito da reestruturação do capitalismo. Apresentamos a configuração da sociedade contemporânea, destacando as repercussões nas relações de trabalho, pois consideramos que no percurso que visa elucidar os efeitos de sentido da docência é imprescindível situar o professor no mundo do trabalho, considerar que ele é, antes de tudo, um trabalhador.

Consideramos que o trabalho docente é ressignificado ao longo da década de 1990 num contexto de questionamento da educação, do ensino e do professor. Para compreender os sentidos produzidos pelo discurso oficial partimos da designação “profissionais da educação”. Essa designação norteará nosso processo de análise e, visando compreender seus efeitos de sentido, construímos o *corpus* recortando sequências discursivas<sup>55</sup> de documentos reguladores da reforma educacional.

---

<sup>55</sup> As sequências discursivas são as formas concretas do discurso (discurso concreto para Henry, 1990, p. 58), onde se dá o encontro das duas dimensões discursivas, quais sejam: o intra e o interdiscurso. É nessa concreção que se pode(m) identificar a(s) posição(ões) que o sujeito ocupa em relação às formações ideológicas e às formações discursivas que representam essas formações ideológicas na sociedade (AMARAL, 2005, p. 71).

#### 4.1 - A constituição do *corpus*

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 (COURTINE, 1981, p. 24).

Partindo de uma compreensão do funcionamento discursivo que entende o linguístico como a base na qual se manifestam processos ideológicos, realizamos a construção do *corpus* recortando sequências discursivas dos seguintes documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96);
- Referenciais para Formação de Professores (publicado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação em 1998);
- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (4ª edição brasileira, 2000);
- Parecer n. 9 de 2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação).

Além das sequências discursivas dos documentos anteriormente citados, recortamos também duas sequências discursivas de jornais de 1956, citados por Vincentine (2005), que consideramos integrantes do *corpus* complementar de nossa pesquisa.

No processo de organização do *corpus* fomos guiados por nossos objetivos que concernem à investigação dos sentidos da designação “profissionais da educação”, produzidos pelo/no discurso oficial. Partimos do texto da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), pois entendemos que tal designação se inscreve no processo contemporâneo de referência do professor e de produção de sentidos para a docência. Para a compreensão desses sentidos não podemos desconsiderar que o discurso sobre o professor se inscreve num discurso sobre o trabalho e os trabalhadores, significados contemporaneamente no âmbito da chamada

reestruturação produtiva e da adoção do modelo de acumulação flexível, como discutido no capítulo anterior.

Nesse contexto, a designação “profissionais da educação” sintetiza a proposta oficial para constituição da identidade docente e regulação do trabalho do professor, configurando a proposta oficial apresentada nos textos do Ministério da Educação (MEC), do Conselho Nacional de Educação (CNE) e na LDB n° 9.394/96. Concebemos esses textos como exemplares do discurso oficial, pois emanam de instituições situadas num lugar superior da hierarquia do sistema nacional de educação, cuja autoridade é legitimada por um aparato jurídico.

Ao focalizarmos a designação, objetivamos investigar seu funcionamento no processo discursivo, entendendo que esse funcionamento se desenvolve “num sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos lingüísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 1997, p. 161). Assim, abordamos a referenciação do professor inscrita no processo discursivo e, além da LDB referida, recortamos sequências discursivas de outros documentos norteadores da política educacional, pois os sentidos produzidos pelo discurso materializado no texto da LDB dialogam com um conjunto de outros discursos. Assumimos, portanto, que não objetivamos analisar a referenciação do professor no texto da LDB, mas no discurso oficial sobre a profissão docente, materializado no texto da LDB e nos demais documentos que compõem uma *rede de formulações* sobre a docência. Segundo Courtine (1981, p. 50),

Uma rede de formulações consiste em um conjunto estratificado ou desnivelado de formulações, que constituem as reformulações possíveis dos enunciados. O que nós chamaremos “estratificação” ou “desnivelamento” das formulações remete à dimensão vertical (ou interdiscursiva) de um enunciado.

Assim, a “rede” corresponde às diferentes formulações possíveis do enunciado no interdiscurso e o conjunto de redes associadas a uma formação discursiva representa o processo discursivo inerente a esta formação discursiva (*idem*). No caso de nossa pesquisa, ao abordar o funcionamento discursivo, será produtivo considerar “a função interdiscursiva, entendida como *domínio de memória* que permite ao sujeito o

retorno e o reagrupamento de enunciados assim como o seu esquecimento ou apagamento” (COURTINE, 2006, p. 79).

Entendemos como fundamental partir da designação “profissionais da educação”, tendo em vista que ela norteia atualmente o discurso sobre a docência e o projeto de profissionalização dos professores, inscrevendo-se numa rede de formulações sobre o trabalho docente. Diante do exposto, consideramos que, em nosso trabalho, a designação “profissionais da educação” ocupa o lugar de *sequência discursiva de referência*, já que será a partir dela que o conjunto dos elementos do *corpus* receberá sua organização (Courtine, 1981, p. 54). A esse respeito, Courtine (2006, p. 70) esclarece:

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 seqüência discursiva que foi considerada um ponto de referência, uma rede de formulações extraídas de seqüências discursivas cujas condições de produção são ao mesmo tempo homogêneas e heterogêneas em relação à seqüência discursiva de referência.

Ao adotarmos a noção de *sequência discursiva de referência*, entendemos que nosso *corpus* se inscreve em condições de produção configuradas na contemporaneidade pelas reformas da década de 90, mas também pelas condições de produção que configuram a história do magistério. À luz dessa compreensão, consideramos que a análise do discurso sobre o professor e seu trabalho inscreve-se numa memória histórica que, no âmbito da AD, é tratada como *memória discursiva*. Segundo Courtine (1981, p. 52), “a memória discursiva é distinta da memória psicológica, pois concerne à existência histórica do enunciado no âmbito das práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos”.

O discurso oficial regula a docência e apresenta um projeto de profissionalização norteado pela redefinição do conceito de profissão. Tal redefinição inscreve-se num amplo processo de reestruturação do trabalho que afeta a docência, configurando-se, então, novas exigências aos professores.

#### 4.2 – “Dos profissionais da educação”

Ao designar os professores “profissionais da educação”, o discurso oficial convoca sentidos de “profissional” e de “educação<sup>56</sup>”. Esses sentidos são determinados pelas relações capitalistas, discutidas anteriormente, marcadas pela reconfiguração das relações de trabalho e pelo delineamento de um novo perfil profissional. Sendo assim, os efeitos de sentidos produzidos pela designação referida consubstanciam-se nessas relações, inscrevem-se nas *práticas discursivas* contemporâneas. Segundo Pêcheux (1997, p. 213),

toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas. Essas formações discursivas mantêm entre si relações de determinação dissimétricas (pelos “efeitos de pré-construído” e “efeitos-transversos” ou de “articulação” [...]), de modo que elas são o lugar de um *trabalho de reconfiguração* que constitui, segundo o caso, um trabalho de recobrimento-reprodução-reinscrição ou um trabalho politicamente e/ou cientificamente produtivo.

Acessar os sentidos da designação “profissionais da educação” torna necessário abordar essas práticas discursivas em suas relações com outras práticas discursivas que configuram a história do magistério, ou seja, considerar a memória do discurso sobre a docência. Segundo Orlandi (2007, p. 64), no sentido discursivo “a memória [...] é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer.” O discurso oficial, ao designar os professores “profissionais da educação” (LDB nº 9.394/96), forja *processos de identificação*<sup>57</sup> do professor que movimentam as *redes de filiações* dos sentidos da docência. Diante da memória do discurso sobre a docência, questionamos: o que é ser profissional da educação? Quais os efeitos de sentido produzidos por um discurso que se organiza em torno do conceito de profissão?

<sup>56</sup> Os sentidos de “educação” serão discutidos posteriormente no item 4.6.

<sup>57</sup> Compreendemos os processos de identificação como resultantes da interpelação/identificação ideológica que constituem o sujeito do discurso a partir da inscrição do indivíduo em posições de sujeito delimitadas pela relação contraditória e móvel das formações discursivas no interdiscurso (ZOPPI-FONTANA, 2003).

Essas questões nos remetem a uma discussão sobre o conceito de profissão estudado pela sociologia das profissões e marcado por diversas acepções de acordo com a perspectiva norteadora. Para entender o que é ser “profissional da educação” precisamos partir de uma questão anterior: o que é ser profissional? Não pretendemos, entretanto, realizar um estudo histórico sobre os conceitos de profissão e profissional, mas observar as relações desses conceitos com a configuração contemporânea da docência e a referenciação do professor.

Inscrito no campo da sociologia das profissões, o conceito de profissão situa-se no ideário liberal e delimita o lugar social de um grupo de trabalhadores que conquistou um conjunto de condições que lhe permite uma atuação e posição diferenciadas em relação aos demais trabalhadores. Abordando as ambiguidades da docência, Enguita (1991) examina o que professores compartilham com os demais profissionais e apresenta cinco características básicas dos profissionais: competência (ou qualificação num campo de conhecimento); vocação (ou sentido de serviço a seus semelhantes); licença (ou exclusividade em seu campo de trabalho); independência (ou autonomia, tanto frente às organizações como frente aos clientes); autorregulação (ou regulação e controle exercido pela própria categoria profissional). Comparando-se os professores com essas características, Contreras (2002) conclui que são *semiprofissionais*, pois lhes falta autonomia com relação ao Estado, que delimita e regula o trabalho docente.

Entretanto, o conceito de profissão não é estático, sofrendo modificações ao longo da história e configurando-se conforme as relações de forças estabelecidas. Discutindo esse conceito, Franzoi (2006) esclarece que o termo ‘profissão’ deriva da ‘profissão de fé’ consumada nas cerimônias rituais de entronização nas corporações de ofício<sup>58</sup>. Por meio dessa ‘profissão de fé’ o membro comprometia-se com os deveres da

---

<sup>58</sup> Na Idade Média, na Europa, vigorava a tríade representada pelo serviço religioso exercido pelos clérigos –, o serviço das armas – exercido pelos senhores – e o trabalho manual, exercido pelos laborantes, desprezível em relação aos dois primeiros. O desenvolvimento das cidades e da burguesia emergente vem desequilibrar essa tríade, e o trabalho manual é resgatado pelas regulamentações dos ofícios. Mas nem todo trabalho manual. Traça-se uma linha divisória entre os trabalhadores. Aqueles que possuem um ofício, e, portanto, pertencem às corporações, podem “encontrar um lugar, subordinado, porém legítimo, no sistema das dignidades sociais” [...] “De um lado, ‘tropa errante e irregular’, ‘aventureiros’; de outro, estado, condição, disciplina, estatuto.” Assim, “a participação em um ofício em uma corporação [...] marca o pertencimento a uma comunidade distribuidora de prerrogativas e de privilégios que asseguram um estado social para o trabalho” (FRANZOI, 2006, p. 30).

corporação e era integrado a um sistema de regulações que assegurava um estatuto social diferenciado (idem).

Ao retomarmos a história do magistério, observamos que o trabalho docente não pode ser identificado, inicialmente, ao conceito de profissão (tal como definido pela sociologia das profissões). Esse conceito pressupõe uma série de prerrogativas das quais a docência estava distanciada. No caso dos professores consideramos mais apropriado trabalhar com o conceito de profissionalização, entendido como o processo pelo qual um grupo de trabalhadores constitui a sua profissionalidade<sup>59</sup>, ou seja, ocupa um lugar no “espaço profissional” (FRANZOI, 2006, p. 51). Compreender como esse processo imbrica-se com a produção de sentidos para a docência exige abordar as condições de produção do discurso.

### **4.3 – As condições de produção do discurso da profissionalização docente e a heterogeneidade das formações discursivas**

Diante do percurso de constituição da profissão docente, discutido anteriormente, constatamos que a atuação do professor esteve circunscrita ao controle da Igreja e do Estado. Dessa forma, essa atuação foi inicialmente balizada pelos valores religiosos para progressivamente passar por um processo de controle do Estado, no qual vai configurando-se a influência do ideário liberal. Nesse percurso é relevante considerar o processo de feminização do magistério que marca a profissão e contribui para a constituição de uma ideologia de domesticidade, bem como para a vinculação do magistério ao sacerdócio. Segundo Almeida (2006, p. 178-179),

A articulação entre os papéis de professoras e de mães continuou sendo enfatizada de maneira absoluta e o trabalho profissional tinha uma conotação

---

<sup>59</sup> Apoiada em Dubar (1997, p. 156), Franzoi (2006, p. 43) destaca que a profissionalidade dos indivíduos [...] é uma construção conjunta dos atores pertinentes, que implica a articulação de três processos: o processo de formação inicial e contínua das competências pela articulação das suas diversas origens: saber formalizado, saber-fazer, experiência; o processo de construção e de evolução dos empregos e da sua codificação nos sistemas de emprego; o processo de reconhecimento das competências, resultado do jogo das relações profissionais.

piedosa. No seu exercício repousavam os mais caros ideais de fraternidade e solidariedade, o que se constituía um apanágio da profissão ao longo do tempo e impregnava a imagética social acerca do trabalho docente, pois o professor era aquele que *professava*, o que demonstrava uma íntima relação com o sacerdócio.

Num outro momento, com o afastamento da educação escolarizada da tutela da Igreja, o professor passa a professar os ideais do Estado Liberal. Ideais esses norteadores da formação realizada nas escolas normais, que, como visto anteriormente, “davam a norma”, orientando a atuação docente na direção dos procedimentos adequados. Nesse contexto, o trabalho do professor especializou-se e observamos, então, que no processo de significação da docência opera a contradição entre os sentidos de “novo” e de “velho”, pois o professor formado na Escola Normal é visto como detentor de relevante missão social, distanciando-se do velho mestre escola que não detinha uma formação específica.

Ao tratarmos das *Condições de Produção do Discurso* da profissionalização docente nos remetemos às condições imediatas, que entendemos como o contexto da reforma educacional da década de 1990, marcado pela redefinição do papel do Estado e das políticas públicas, e às condições de produção mediatas, que nos remetem à história de constituição do magistério, discutida anteriormente. Segundo Orlandi (2005b, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental [...]”.

No caso de nossa pesquisa, faz-se necessário questionar: como a memória “aciona, faz valer” as *condições de produção do discurso* da profissionalização docente? Não nos basta retomar o processo de reforma educacional estabelecido na década de 1990, mas torna-se indispensável discutir as articulações do discurso da reforma, que institui um perfil profissional, com uma memória sobre a docência. Como bem nos lembra Orlandi (2006, p. 26), “todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados”. O discurso oficial, situado na reforma educacional iniciada a partir de 1990, ao designar os professores “profissionais da

educação” aciona uma memória que articula o trabalho docente ao discurso religioso e ao discurso liberal. Segundo Orlandi (2005, p. 31),

essa memória, ao ser pensada em relação ao discurso é tratada como interdiscurso. Este é definido como o que fala antes, em outro lugar, independentemente. Contudo, é o interdiscurso que disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa numa determinada situação discursiva.

A retomada do percurso da profissionalização dos professores nos autoriza a afirmar que o discurso da profissionalização docente, produzido ao longo do século XIX e do século XX, articula *elementos de saber* do discurso religioso e do discurso político/liberal. Tais *elementos de saber* regulam a definição da identidade do professor e da sua atuação, vinculadas às imagens do sacerdócio, do regenerador moral da sociedade, do funcionário, do agente do progresso. Esses *elementos* concernem ao saber de uma formação discursiva, funcionando como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações, (determinando “o que pode e deve ser dito”) e, ao mesmo tempo, como princípio de exclusão (determinando “o que não pode/deve ser dito”) (COURTINE, 1981, p. 49). No caso do discurso oficial que analisamos, contemporaneamente, esses *elementos de saber* inscrevem-se na **Formação Discursiva do Mercado (FDM):**

A Formação Discursiva do Mercado se define como um lugar de encontro entre elementos de saber já sedimentados; ou seja, elementos pré-construídos, produzidos em outros discursos, que são convocados no interior dessa formação discursiva, quer seja para serem confirmados, quer seja para serem negados, mas sempre para organizar os discursos que a representam; [...] Os elementos de saber da Formação Discursiva do Mercado estão ancorados em fundamentos da formação ideológica capitalista que considera que para a felicidade e a liberdade do homem só existe um caminho: seguir as determinações do mercado (AMARAL, 2005, p. 137).

Sendo assim, as determinações do mercado impõem a necessidade de rever a formação dos trabalhadores/professores, pois esta não atende às exigências do processo de reestruturação produtiva, dos novos processos de trabalho. Essa formação

passa a ser norteadas pelas noções de *competência*, *empregabilidade*, *polivalência*, *capacidade de adaptação*. Nesse contexto, o professor tem seu trabalho questionado e sua formação redefinida, diante da configuração de um novo perfil profissional. Entendemos que o discurso da/sobre a educação, inscrito na *FDM*, filia-se à *Formação Ideológica Neoliberal*. O Neoliberalismo atualiza os elementos de saber da *Ideologia Liberal Clássica*<sup>60</sup>. A *FDM* materializa-se em determinados discursos que, no caso de nossa pesquisa, ganham concretude nos documentos da reforma educacional dos anos 1990. Entretanto, a *FDM* não é um espaço estruturalmente fechado, mas instado pelo heterogêneo, pelas relações dissimétricas estabelecidas com outras formações discursivas (exterior) e em seu próprio interior, considerando-se as *posições-sujeito* que congrega, materializadas nos diversos discursos que a constituem. Ao fazer referência às *posições-sujeito* recorreremos a Pêcheux (1997, p. 171-172), segundo o qual a *tomada de posição* do sujeito apresenta-se como um efeito discursivo resultante da interpelação ideológica:

a *tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar. Nessas condições, a tomada de posição resulta de um retorno do “Sujeito” no sujeito, de modo que a não-coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele “toma consciência” e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus “semelhantes” e com o “Sujeito”. O “desdobramento” do sujeito – como “tomada de consciência” de seus “objetos” – é uma reduplicação da identificação, precisamente na medida em que ele designa o engodo dessa impossível construção da exterioridade *no próprio interior do sujeito*.

Segundo Indursky (2000, p. 72), ao tratar da tomada de posição na citação anterior Pêcheux destaca “a identificação plena que conduz à homogeneidade da formação discursiva e da própria forma-sujeito”. Entretanto, ao introduzir o que chamou

<sup>60</sup> Estamos utilizando a expressão liberal clássica e não apenas liberal por entender que o liberalismo é uma concepção filosófica/ política/ econômica ampla que “assume diferentes características conforme as épocas, lugares e autores, mas se podem rastrear alguns traços comuns, tais como: Racionalismo, Individualismo, Igualitarismo, Universalismo, Reformismo e Progressismo” (MACEDO, 1995, p. 25).

de modalidades das tomadas de posição, essa identificação plena é relativizada. Essas modalidades compreendem três posições-sujeito, configurando um processo que vai da *identificação plena* com a forma-sujeito à desidentificação. A esse respeito Pêcheux (1997, p. 215-216) afirma:

*A primeira modalidade* consiste numa superposição [...] entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, de modo que a “tomada de posição” do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma do “livremente consentido”: essa superposição caracteriza o discurso do “bom sujeito” que reflete espontaneamente o Sujeito [...]. *A segunda modalidade* caracteriza o discurso do “mau sujeito”, discurso no qual o *sujeito da enunciação* “se volta” *contra o sujeito universal* por meio de uma “tomada de posição” que consiste, desta vez, em uma *separação* (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) *com respeito ao que o “sujeito universal” lhe “dá a pensar”* [...]. Em suma, o sujeito, “mau sujeito”, [...], se *contra-identifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, [...].

Ao apresentar a primeira e a segunda modalidade de *tomada de posição*, Pêcheux (idem) esclarece que elas “se manifestam *no interior da “forma-sujeito”*”<sup>61</sup>, tendo em vista que o efeito do interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contraidentificação do sujeito com uma formação discursiva. Entretanto, ao discutir a *terceira modalidade* subjetiva e discursiva ele a caracteriza como uma *tomada de posição não-subjetiva*. Contudo, ele explica que ela não promove um desassujeitamento:

Na realidade, o funcionamento dessa “terceira modalidade” constitui um *trabalho* (transformação-deslocamento) da *forma-sujeito* e não sua pura e simples *anulação*. Em outros termos, esse efeito de desidentificação se realiza paradoxalmente por um *processo subjetivo de apropriação dos conceitos científicos e de identificação com as organizações políticas “de tipo novo”*. A ideologia – “eterna” enquanto categoria, isto é, enquanto processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos – não desaparece; ao contrário, funciona de certo modo *às avessas*, isto é, *sobre e contra si mesma*, através do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas (e das

<sup>61</sup> A expressão “forma-sujeito” é introduzida por L. Althusser (‘Resposta a John Lewis’, op. cit., p. 67): “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (PÉCHEUX, 1997, p. 183, nota. n° 31).

formações discursivas que se encontram intrincadas nesse complexo) (PÊCHEUX, 1997, p. 217-218).

No interior de uma *Formação Discursiva (FD)* as diversas *posições-sujeito* têm seus dizeres regulados pela *forma-sujeito*. Essa *forma-sujeito* apresenta um funcionamento específico que no caso da sociedade capitalista se realiza sob a dominância do jurídico. Temos então a *forma-sujeito de direito* como reguladora das diversas *posições-sujeito* inscritas na *FDM*. Examinando as propriedades discursivas da *forma-sujeito*, do “Ego-imaginário” como “sujeito do discurso”, Pêcheux (1997, p. 163) assevera:

Já observamos que o sujeito se constitui pelo “esquecimento”<sup>62</sup> daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, [...], enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.

Como discutido anteriormente, o processo de constituição do sujeito do discurso desenvolve-se no âmbito das três *modalidades de tomada de posição*. Portanto, segundo Indursky (2000, p. 73), a identificação do sujeito, sua homogeneidade são relativizadas, pois “a forma-sujeito não pode mais ser concebida apenas como um bloco uniforme e homogêneo, tal como a primeira *modalidade de tomada de posição* preconiza”. Sendo assim, “a forma sujeito abriga a diferença e a ambigüidade em seu interior” (idem, p. 75), pois se divide em diferentes *posições-sujeito*. Constitui-se, desse modo, a concepção de sujeito dividido, fragmentado:

---

<sup>62</sup> Pêcheux (1997, p. 170) trata do ritual de assujeitamento/interpelação ideológica, que abordamos no capítulo 1, e afirma que “o sujeito se “esquece” das determinações que o colocam no lugar que ele ocupa”. Para explicar esse processo formula os conceitos de *esquecimento n° 1* e *esquecimento n° 2*. O *esquecimento n° 1* “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. O *esquecimento n° 2* é o “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona”, no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (idem, p. 173).

Uma forma-sujeito assim dividida remete à concepção teórica de um sujeito fragmentado entre diferentes posições que sua interpelação ideológica permite. Por outro lado, uma forma-sujeito fragmentada abre espaço não só para os saberes de natureza semelhante, equivalente, isto é, para o parafrástico e o homogêneo, mas também cede lugar para os sentidos diferentes, divergentes, contraditórios, ou seja, para o polissêmico e o heterogêneo (INDURSKY, 2000, p. 76).

Ao tratarmos da heterogeneidade que caracteriza as *Formações Discursivas* no âmbito dos estudos da Análise do Discurso, visamos reafirmar o caráter heterogêneo da *FDM*, no âmbito da qual se inscreve o discurso oficial. Portanto, entendemos que a produção de sentidos se realiza num processo marcado por uma relação conflituosa estabelecida entre as diversas *posições-sujeito* que integram a *FD*, bem como entre as diferentes *FD*. Assim, os discursos sobre a docência filiados à *FDM* produzem seus sentidos no âmbito de relações dissimétricas mantidas entre si, considerando-se as diversas *posições-sujeito* inscritas nessa *FD*, mas também a relação com os discursos inscritos em outras *formações discursivas*.

No que concerne às relações estabelecidas com outras *formações discursivas*, destacamos o conflito entre os discursos filiados à *FDM* e os discursos inscritos na ***Formação Discursiva dos Trabalhadores***<sup>63</sup> (*FDT*). Neste estudo, estes últimos são tratados enquanto lugar de delimitação dos sentidos oficiais por meio do confronto, tendo em vista que o discurso oficial produz seus efeitos de sentido na relação com outros discursos. A política educacional vigente resulta do embate entre interesses antagônicos, característica de uma sociedade dividida em classes. No âmbito desses embates destacamos as lutas dos trabalhadores em educação, reunidos em suas entidades, voltados para a conquista de melhores condições de trabalho e construção de um projeto educacional alternativo ao projeto dominante. No âmbito de tal projeto, a profissionalização docente constitui uma reivindicação histórica dos trabalhadores.

---

<sup>63</sup> Na tese "Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula" (Ijuí: editora da Unijuí, 2005), a professora Ercília Ana Cazarin realiza a análise do discurso de Lula e define os elementos constitutivos da *Formação Discursiva dos Trabalhadores Brasileiros*. Em nosso trabalho definimos os elementos constitutivos da *Formação Discursiva dos Trabalhadores (FDT)*. Consideramos a *FDT* uma categoria teórico-metodológica que nos auxilia na discussão dos efeitos de sentido produzidos no âmbito dos embates travados no campo da educação.

A designação “profissionais da educação”, apresentada no texto da LDB 9.394/1996, materialidade do discurso oficial, produz sentidos filiados à *FDM*. No caso de nossa pesquisa, consideramos que esses sentidos são produzidos no confronto com os discursos filiados à ***Formação Discursiva dos Trabalhadores (FDT)***. Concebemos a *FDT* como um lugar de encontro dos discursos que se contrapõem à perpetuação das relações de exploração vigentes na sociedade capitalista. Essa formação discursiva mobiliza e congrega um conjunto de elementos de saber constituídos pelos trabalhadores em suas instâncias de luta e resistência; tais elementos são norteados pela defesa da superação das relações de dominação e expropriação do trabalhador; elementos que são convocados para confirmar ou negar os discursos que a representam.

Ao definirmos a *FDT*, enquanto lugar dos discursos representativos dos interesses da classe trabalhadora, entendemos que ela se apresenta como uma categoria teórico-metodológica ampla que nos auxilia na investigação dos antagonismos, dos conflitos estabelecidos no processo de produção dos efeitos de sentido dominantes, tendo em vista que os sentidos oficiais da designação “profissionais da educação” são produzidos no confronto com discursos inscritos nessa *FD*.

Ao nos referirmos aos trabalhadores, apoiamo-nos na conceituação de Antunes (2000, p. 102), que estuda a classe trabalhadora contemporaneamente adotando uma noção ampliada, designando-a *classe-que-vive-do trabalho*:

A classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos [...]. Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. Sendo o trabalhador produtivo aquele que produz a mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora, encontrando no proletariado industrial o seu núcleo principal. Portanto, o trabalho produtivo, onde se encontra o proletariado, no entendimento que fazemos de Marx, não se restringe ao trabalho manual direto [...], incorporando também as formas de trabalho que são produtivas, que produzem mais-valia, mas que não são diretamente manuais. Mas a classe-que-vive-do-trabalho engloba também os trabalhadores improdutivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo,

como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia.

A conceituação ampliada da classe trabalhadora – *classe-que-vive-do trabalho* – nos permite entender que ela é complexa, heterogênea, reunindo trabalhadores produtivos e improdutivos. Os trabalhadores em educação estão incluídos nesta última categoria, já que não participam do processo de valorização do capital. Esses trabalhadores, por sua vez, apresentam também uma diversidade de gênero, faixa etária, níveis e modalidades de atuação, formação, salário, condições de trabalho. Isso nos leva a entender que desenvolvem um processo de identificação de classe marcado por diversas posições ideológicas, representadas em diferentes formações discursivas, seja na *FDM*, seja na *FDT*. Portanto, a vivência do antagonismo de classe é também heterogênea, determinando processos de identificação heterogêneos. Ao apresentarmos a *FDT* como lugar privilegiado dos discursos antagônicos àqueles situados na *FDM*, pressupomos que esses discursos antagônicos não são uniformes, homogêneos, mas constituídos pelas diversas *posições-sujeito* determinadas pela correlação de forças vigente na sociedade contemporânea, pelo estado *de reprodução-transformação das relações de produção*.

A *FDT* constituída de maneira complexa, marcada pela heterogeneidade de *posições-sujeito*, não se apresenta como dominante. Assim, na correlação de forças com a *FDM* ela está em desvantagem, tendo em vista a dominância dessa última na determinação dos sentidos. No caso do Brasil, a compreensão da heterogeneidade da *FDT* pode ser também constatada ao retomarmos a formação da classe trabalhadora. A esse respeito, recorreremos a Hardman (2002, p. 275):

A formação da classe operária no Brasil foi um processo complexo por sua própria *composição*. Uma heterogeneidade básica acompanha seu surgimento no cenário da história da sociedade brasileira. Desigual distribuição geográfica (recai-se na configuração de uma 'classe operária descentralizada'), composição étnica diversificada (predominância de imigrantes estrangeiros de várias nacionalidades), intensa variedade etária e sexual (presença expressiva de crianças e mulheres na força de trabalho) e uma estrutura ocupacional das mais heterogêneas (ofícios artesanais e profissões de terciário entremeados a ocupações produtivas propriamente industriais), sem contar a fronteira amplamente difusa entre trabalho urbano e rural, todos esses elementos

perturbam o traçado de limites de 'classe' que informem ao mesmo tempo essas disparidades do ponto de vista econômico. É a condição de 'classes subalternas' dentro da sociedade e diante do Estado que aproxima essas múltiplas categorias de trabalhadores: é no nível do político e do ideológico que se deve buscar a identidade.

Diante do exposto, visamos delimitar que a análise dos sentidos produzidos pelo/no discurso oficial ao designar os professores "profissionais da educação" objetiva compreender os processos ideológicos de produção do consenso sobre a atuação e identidade adequadas dos trabalhadores em educação. Para tanto, não devemos tratar dos conflitos e antagonismos produzidos de maneira maniqueísta situando-os enquanto um confronto entre posições de classe bem delimitadas em espaços homogêneos de significação. Ao contrário, pressupomos que a produção do consenso, de processos de identificação com a *FDM*, realiza-se de maneira complexa, considerando-se a diversidade de *posições-sujeito* anteriormente discutida, assim como a reconfiguração do conflito de classe no âmbito da redefinição das relações de trabalho.

#### **4.4 – O discurso oficial e a crítica à formação e à atuação dos professores**

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-as com as formas contemporâneas de conviver e de ser (Parecer nº 9/2001, p. 7).

No âmbito da reforma educacional desenvolvida ao longo da década de 1990, observamos o embate entre projetos inscritos em diferentes concepções de educação e sociedade. Nesse contexto a defesa da profissionalização é assumida pelo discurso oficial e os professores são convocados para atuar na melhoria da "qualidade" da Educação Básica. Segundo o discurso oficial, a melhoria dessa qualidade passa pela ressignificação do ensino, que deve estar sintonizado com a sociedade contemporânea.

Nesse cenário, será estabelecida uma política de formação de professores, no âmbito da qual a formação docente será questionada. Como pode ser lido nas **SD1 e SD2**:

**(SD1)** *a formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade* (Parecer nº. 9/2001, p. 22) [grifo nosso].

**(SD2)** *É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos* (Referenciais para a formação de professores, 1998, p.16) [grifo nosso].

O discurso materializado nas **SD1 e SD2** considera a formação docente restrita, insuficiente, inadequada para dar conta das “dimensões da atuação profissional”, tendo em vista ficar, “geralmente, restrita à preparação para a regência de classe”. Nesse discurso defende-se que a formação de professores não “contribui suficientemente” para o sucesso dos alunos. Na **SD2**, ao afirmar ser consensual “a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente [...]”, o discurso oficial convoca o discurso dos trabalhadores em educação que também apresentam críticas à formação docente. Entretanto, não há consenso, pois o discurso dos trabalhadores em educação, inscrito na *FDT*, critica não apenas a formação recebida pelos professores ao longo da história do magistério, mas a formação preconizada no discurso oficial, norteando-se por outra concepção de formação. Segundo essa concepção é necessário orientar a formação dos educadores, trabalhadores em educação, nos “princípios filosóficos da liberdade de expressão e de pensamento, nos ideais de coletividade e solidariedade humana, resgatando o sujeito sociopolítico capaz de intervir no processo histórico” (Caderno do 5º Congresso Nacional de Educação, 2004, p. 30). Assumindo tal posicionamento, esses trabalhadores denunciam a “[de]formação e [des]profissionalização dos trabalhadores(as) em educação”:

A análise da situação dos(as) trabalhadores(as) em educação, da legislação que regulamenta sua formação e dos programas e ações oficiais em curso, traça um cenário preocupante. Problemas exaustivamente diagnosticados permanecem sem solução; o perfil do(a) profissional a ser formado e a qualidade da educação a ser assegurada, do ponto de vista das políticas governamentais, tornam esse cenário ainda mais preocupante. Um novo modelo de formação emerge dessas iniciativas, coerente com uma política de tendência privatizante, de diminuição da educação pública, de diversificação de tipos de formação, configurando uma educação articulada apenas com as necessidades do processo produtivo (Caderno do 5º Congresso Nacional de Educação, 2004, p. 28-29).

Diante do exposto, identificamos nas **SD1 e SD2** uma interlocução com a *FDT*, pois os trabalhadores em educação também consideram restrita a formação dos professores, tendo em vista considerá-la direcionada “apenas para as necessidades do sistema produtivo”. Portanto, a leitura das **SD1 e SD2** nos permite identificar um discurso que aponta para a necessidade de mudar a formação dos professores. Essas sequências discursivas materializam um discurso oficial voltado para o estabelecimento de um processo de significação da docência marcado por determinadas formas de designação – “profissionais da educação”, “profissionais do ensino”<sup>64</sup>. Tais formas estão inscritas em *processos de identificação*, num movimento que articula sentidos da docência sedimentados ao longo de sua história, ao mesmo tempo que os desestabiliza pelo questionamento da atuação do professor no âmbito da política educacional contemporânea. Sendo assim, não devemos desconsiderar a vinculação da significação da docência na contemporaneidade à significação do ensino, pois o docente é aquele que ensina. Diante da ressignificação do ensino a docência será também ressignificada.

É necessário lembrar que a reforma educacional contemporânea se norteia pelo lema “aprender a aprender”, afirmando a importância do desenvolvimento da autonomia intelectual, criticando uma concepção de ensino fundada na tendência pedagógica tradicional, que concebe o processo ensino-aprendizagem como transmissão-memorização de conhecimentos, centrado na figura do professor. Contemporaneamente, ensinar passa a definir-se como uma atividade voltada ao desenvolvimento de competências que possibilitem ao aprendiz “construir conhecimentos” ao longo da vida, “aprender a aprender”. O docente, por sua vez, deixa

---

<sup>64</sup> Designações apresentadas no texto da LDB nº 9.394/1996 e no Parecer CNE/CP nº 9/2001.

de ser concebido como transmissor de conhecimentos, defendendo-se a formação de um professor capaz de ensinar a aprender continuamente, de desenvolver autonomia intelectual. Assim, o discurso oficial defende uma “nova relação” pedagógica:

**(SD3)** *O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos e encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.* (Relatório para a UNESCO, 2000, p. 155) [grifos nossos].

Posto isso, entendemos que o discurso oficial estabelece um processo de ressignificação da docência inscrito na ressignificação do ensino, e ao considerar insuficiente a formação do professor (*“a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas [...]”* **SD2**), esse discurso busca instituir outro modelo de formação, que será decisivo para a constituição do perfil profissional adequado a um *“mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos”* (**SD2**).

Observamos na **SD2** uma caracterização do mundo em que vivemos. Mas que mundo seria esse? Essa questão é relevante, pois, segundo o discurso oficial, é para adequar-se a esse mundo que o perfil do professor deve ser revisto, que “o professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo” (**SD3**). Com a reestruturação produtiva e a adoção de teses neoliberais a relação capital-trabalho assumiu novos contornos. Nesse ambiente, nos países ditos desenvolvidos, o chamado Estado de Bem-Estar Social é redefinido e adota-se o modelo denominado Estado mínimo. Um conjunto de novas exigências é apresentado à classe trabalhadora, que precisa ajustar-se aos novos modelos de gestão, fundados, *grosso modo*, na concepção de *qualidade total*<sup>65</sup>. Consideramos essa conjuntura desfavorável aos trabalhadores. No que concerne aos trabalhadores da educação, a busca pela profissionalização entendida como um processo que envolve diversos aspectos, dentre

---

<sup>65</sup> Segundo o discurso gerencial moderno, *Qualidade Total* é o conceito que resume as condições para que a empresa sobreviva e se desenvolva em um ambiente competitivo e de rápidas mudanças (Para maiores detalhes, ver AMARAL, 2005).

os quais a formação, entra em confronto com um projeto adotado pelo Estado brasileiro, voltado para a adequação ao novo cenário político-econômico.

O discurso oficial, na interlocução/confronto com as entidades de trabalhadores em educação, defende a necessidade de melhoria da “qualidade” da educação, que “deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB 9.394/96). No âmbito desse discurso, para que essa melhoria seja concretizada é fundamental rever a formação dos professores. Esses professores são designados “profissionais da educação” no texto da LDB 9.394/96, em seu título VI: “Dos profissionais da educação” e, segundo o Parecer nº 9 de 2001, p. 52,

**(SD4)** *devem ter condições de realizar de forma adequada a intervenção específica e própria da profissão: ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos.*

As expressões “forma adequada” e “intervenção específica e própria” trazem implícita a ideia de que há uma *forma inadequada* e uma *intervenção que não é nem específica, nem própria* da profissão docente. Observamos nessas expressões a tensão básica do discurso que aponta para o conflito característico do confronto do Estado com os trabalhadores em educação, na definição da identidade desses trabalhadores. A esse respeito é elucidativo recorrer a Orlandi (2006, p. 27):

Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o *parafrástico* e o *polissemico*. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é uma manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico social: o conflito entre o “mesmo” e o “diferente” (Orlandi, 1978), entre a paráfrase e a polissemia.

Na **SD4** observamos a defesa de uma “forma adequada” de intervenção dos profissionais da educação. Entendemos que ao enunciar tal forma o discurso oficial pressupõe a existência de uma *forma inadequada* de intervenção. Assim, é possível

identificar nessa SD o funcionamento do interdiscurso como uma ausência-presença, remetendo ao embate entre projetos distintos de profissionalização/atuação docente. Esse embate é travado entre os trabalhadores em educação e o Estado, tendo como uma de suas expressões materiais os discursos produzidos no contexto da definição das políticas educacionais. Esses discursos inscrevem-se na *FDT* e na *FDM*. No que concerne ao discurso oficial, filiado à *FDM*, faz-se necessário salientar que a dominância de seus efeitos de sentido é produzida num processo de apropriação e ressignificação dos discursos filiados à *FDT*.

Entretanto, apesar do antagonismo que configura ontologicamente a relação capital-trabalho, contemporaneamente ela reconfigura-se diante dos processos de precarização do trabalho, desemprego e perda de direitos, aos quais são submetidos os trabalhadores, contribuindo para um refluxo das lutas para a superação da ordem vigente. Em linhas gerais, esses trabalhadores mobilizam-se pela manutenção do emprego, pelo acesso a direitos trabalhistas, pela garantia de condições de sobrevivência. Discutindo essa questão, Lessa (2007, p. 182-183) afirma que o momento histórico atual é marcado pelo “refluxo das lutas de classe”:

Hoje [...], os proletários em sua maioria não se identificam com a emancipação da humanidade e estão fortemente polarizados pelas políticas reformistas, quando não pelos governos neoliberais<sup>66</sup> (BOITO, 2002). Para sermos breves, lutam pelo direito a serem explorados (o “direito ao emprego”) e de receberem um salário (ou seja, para que se retire de seu trabalho a mais-valia), e não pela abolição do trabalho assalariado e do próprio capital. Por sua vez, sem uma alternativa socialista, os setores assalariados não-proletários são cooptados pela ideologia e pelos projetos burgueses, sejam eles mais ou menos reformistas, mais ou menos conservadores. O resultado, todos conhecemos: as classes sociais não se comportam no plano ideológico e político de forma nitidamente diferenciada; pelo contrário, suas identidades políticas se confundem.

Diante da reconfiguração da luta de classes os processos de identificação de classe sofrem fraturas e o discurso dos trabalhadores em educação, no trecho anteriormente citado, apesar de contrapor-se ao projeto educativo oficial, não

---

<sup>66</sup> Ao discutir *o refluxo das lutas de classes* na atualidade, Lessa, apoiado em Boito (2002), afirma que este quadro, pela pressão da crise em curso, pode se alterar rapidamente.

ultrapassa as fronteiras da ordem vigente. Com isso não queremos dizer que esses trabalhadores, enquanto sujeitos de classe, deixam de ter como horizonte a superação das relações de expropriação gestadas sob o capitalismo, mas que se veem obrigados a redefinir suas formas de atuação, a assumir posicionamentos condizentes com as possibilidades históricas vigentes. Assim, os discursos filiados à *FDT* perdem força, ocorrendo um processo de ressignificação de seus sentidos no âmbito da *FDM*.

Na correlação de forças vigente, o discurso oficial produz sentidos dominantes, pois se filia à *FD* dominante. Ao chamar interdiscurso “todo complexo com dominante das formações discursivas”, Pêcheux (1997, p. 162) nos auxilia no entendimento do funcionamento do discurso oficial. O “todo complexo” dos discursos produzidos, no âmbito da reforma educacional contemporânea, é dominado pela *FDM*, mas não exclui os discursos da *FDT*, mantendo com eles uma relação tensa de delimitação recíproca, marcada pelo conflito de classe. Pressupomos, então, que a *FDM* é heterogênea e está permanentemente reconfigurando-se para manter a sua dominância, voltada para a reprodução de um determinado modelo de educação e sociedade. Para tanto, a *FDM* dissimula pela transparência do sentido que nela se constitui sua dependência com respeito ao interdiscurso (PÊCHEUX, 1997).

O funcionamento do discurso que analisamos inscreve-se em espaços de saber sedimentados, em dizeres que foram cristalizando-se ao longo da história do magistério. Contudo, o discurso oficial aponta para o diferente, no diálogo implícito com os discursos filiados à *FDT*. Assim, observamos nas sequências analisadas um diálogo/confronto implícito com o discurso dos trabalhadores em educação mobilizados pela construção de um perfil profissional contraposto ao projeto oficial.

Abordando a história do movimento de organização dos professores no Brasil a partir das lutas empreendidas no século XX, em busca da melhoria das condições de trabalho e por maior reconhecimento social, Vicentini (2005) discute algumas greves<sup>67</sup> realizadas por professores primários e secundários. Essas greves deram visibilidade aos professores na grande imprensa e “difundiram novas imagens da docência,

---

<sup>67</sup> A greve de 1956, organizada pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Rio de Janeiro); a greve das professoras primárias de São Paulo, realizada em 1963, sob o comando do Centro do Professorado Paulista (CPP), e as greves deflagradas em 1978 e 1979, à revelia das duas principais associações docentes do Estado de São Paulo (CPP e Apeoesp) (VICENTINI, 2005).

constituindo marcos na história da profissão no Brasil” (idem, p. 340). Contribuíram para gerar uma identidade coletiva, para a constituição de uma imagem social dos professores vinculada aos trabalhadores. Portanto, forjaram novos processos de identificação e dividiram opiniões, como pode ser observado nas SD-a e SD-b (sequências discursivas complementares) retiradas da imprensa da época<sup>68</sup>:

**SD-a** *O que não é decente é o educador fazer greve. O homem que se dedica espontaneamente por força de vocação especial a formar e orientar caracteres não tem o direito de tomar atitude dessa qualidade. É contra todos os princípios pedagógicos.*

**SD-b** *Seria até imperdoável que omitíssemos [...] a desbragada e ignóbil exploração que sofrem os professores da parte dos proprietários de colégios que usam essa modalidade de comércio como se o educador fosse uma geladeira, um rádio ou um aparelho de televisão. Uma vez que reconhecemos na atividade do professor uma missão especial e nobre, é necessário [...] colocar o educador num plano de alto respeito e dignidade que nada tem de semelhante com uma mercadoria posta à mercê de comerciantes gananciosos (apud VICENTINI, 2005, p. 340) [grifos nossos].*

Na **SD-a**, retirada do texto de Vicentini (2005), faz-se presente a ideia de que o magistério é uma vocação, pois o professor a ele se dedica “espontaneamente por força de vocação especial”. Identificamos nessa SD a presença do discurso religioso acionando sentidos que apontam para um perfil de abnegação e sacrifício, associando o trabalho do professor à noção de dever. Sendo assim, ele “não tem o direito” de fazer greve, de contrapor-se ao instituído, configurando-se uma interdição que opera no funcionamento do discurso. Esse discurso interdita os professores de fazer greve, pressupõe que o seu trabalho difere dos demais, sendo definido como “uma missão especial e nobre”. Tal interdição inscreve-se numa sociedade dividida por interesses antagônicos, cujas práticas sociais são controladas, apresentando-se o discurso como um importante mecanismo de controle.

O discurso que interdita aos professores fazer greve interdita a sua identificação com os demais trabalhadores, afirmando que “tomar atitude dessa qualidade” [fazer greve], vai de encontro a todos os princípios pedagógicos [“é contra todos os princípios

<sup>68</sup> As sequências discursivas complementares são de jornais de 1956, citados por Vicentini (2005). Não referimos os jornais porque no texto a autora não informa o título destes.

pedagógicos”]. Precisamos recordar que tais princípios se inscrevem na pedagogia liberal norteada por uma “filosofia do consenso”<sup>69</sup>, segundo a qual o conflito de classes é silenciado, restringindo-se o papel da escola à adaptação à ordem vigente:

A pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento de cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (LUCKESI, 1992, p. 55).

Diante do exposto, consideramos que os princípios pedagógicos referidos na **SD-a** se amparam numa perspectiva conservadora materializada nas diversas tendências pedagógicas de matriz liberal<sup>70</sup>. Contudo, tais princípios não representam “todos os princípios pedagógicos”. Assim, na SD anterior é possível observar o silenciamento da existência de outros princípios pedagógicos, os princípios pedagógicos progressistas<sup>71</sup>, que se contrapõem aos princípios pedagógicos liberais. Abordando o silenciamento como uma política do sentido, Orlandi (1997, p. 75) afirma: “Com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.”

Observamos no funcionamento discursivo a tensão presente nos processos de identificação dos professores com os trabalhadores, já que o discurso dos jornais aciona um interdiscurso que inscreve a docência na *Formação Ideológica Liberal*, associando-a às imagens de vocação e missão. Consideramos que os sentidos do trabalho docente, produzidos pelo discurso materializado nas **SD-a** e **SD-b**, são

---

<sup>69</sup> Expressão utilizada por Luckesi (1992).

<sup>70</sup> Segundo Luckesi (1992), as tendências liberais são: liberal tradicional, liberal renovada progressivista, liberal renovada não-diretiva, liberal tecnicista.

<sup>71</sup> Tais princípios estão presentes nas tendências pedagógicas progressistas, quais sejam: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica. Para maiores detalhes, ver Luckesi (1992) e Saviani (Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores associados, 2003).

acionados pelo discurso oficial, pois fazem parte da memória discursiva e contribuem para sedimentar um perfil alinhado aos ideais de ordem e disciplina.

Apesar das opiniões divergentes, as primeiras greves realizadas pelos professores mantiveram uma imagem tradicional do magistério. Na ocasião, a grande imprensa enfatizou “a isenção política, a ordem e a disciplina do movimento, que assim apresentou um comportamento condizente com a sua função” (VICENTINI, 2005, p. 342). Entretanto, as greves realizadas no final dos anos 1970 marcaram uma aproximação com o movimento operário e registraram a emergência dos “trabalhadores em educação”:

Nesse momento já não se tratava mais do profissional que lutava de forma disciplinada e ordeira por uma remuneração condigna, mas sim do professor politizado, considerando-se “um trabalhador em educação”, que se insurgia contra os salários miseráveis pagos pelo Estado – tido como patrão – e contra a pretensa neutralidade política das entidades representativas da categoria (VICENTINE, 2005, p. 344).

Esses “trabalhadores em educação” vêm ao longo do tempo mobilizando-se por melhores condições de vida e trabalho, e atualmente compõem a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE<sup>72</sup>), que congrega diversas entidades. A título de exemplo, apresentamos um trecho do documento veiculado no 5º Congresso Nacional de Educação, promovido pela CNTE e realizado em 2004, no qual os trabalhadores(as) em Educação criticaram as políticas sociais e as políticas educacionais em particular. No que concerne à formação do trabalhador, afirmaram:

A adesão dos governos brasileiros aos acordos mencionados<sup>73</sup> implica a formação de outro ordenamento educacional e de outro trabalhador(a). De acordo com esse ordenamento, concebe-se a educação como mercadoria e como instrumento estratégico para o desenvolvimento do capitalismo e postula-se uma “base comum internacional”, tanto na formação inicial como na

---

<sup>72</sup> A partir de 1953, as associações representativas do magistério passaram a promover os Congressos Nacionais de Professores Primários, que deram origem, em 1962, à Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) – atualmente designada Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) –, que reúne “entidades de especialistas, de professores e de funcionários de escolas públicas do ensino fundamental e médio” (ANDRADE, 2001, p. 173, apud VICENTINI, 2005).

<sup>73</sup> Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) da Organização Mundial do Comércio (OMC) e os acordos da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA).

formação continuada desse(a) profissional (Caderno do 5º Congresso Nacional de Educação, p. 27).

A formação de trabalhadores(as) em educação, entendida na perspectiva social e posta no nível de política pública, há de ser tratada como direito, superando o estágio de iniciativas individuais de aperfeiçoamento próprio. Compõe-se, portanto, juntamente com a carreira e a jornada de trabalho, que por sua vez devem estar vinculadas à remuneração, os elementos indispensáveis à implementação de uma política de valorização profissional que contribua, simultaneamente, para o resgate da competência dos educadores e a (re)construção da escola pública de qualidade.

Formação, carreira, dignidade salarial, jornada de trabalho são indicadores de perfil profissional a serem afirmados em nosso país [...] (Caderno do 5º Congresso Nacional de Educação, p. 30).

Observamos nas citações anteriores a contraposição dos trabalhadores em educação ao projeto de profissionalização desenvolvido ao longo da década de 1990, que estabelece um novo perfil para o trabalhador, atrelado aos interesses do mercado. No âmbito desse projeto, a atuação dos trabalhadores será redefinida num contexto de crescente precarização, e às reivindicações por melhores condições de trabalho, formação e carreira, formuladas por eles, entendidas como componentes de uma política pública de valorização/profissionalização do magistério, será contraposto um projeto de profissionalização norteado por uma perspectiva individualista. Tal perspectiva atribui ao trabalhador/professor o papel de investir continuamente em seu processo de formação, de “gerenciar o próprio desenvolvimento profissional”<sup>74</sup>. Assim, apresenta a profissionalização como responsabilidade individual, desvinculando-a do desenvolvimento das políticas públicas. No âmbito desse projeto de profissionalização, os professores são designados “profissionais da educação”.

Consideramos que em seu funcionamento discursivo a designação “profissionais da educação” se inscreve num processo de referenciação dos docentes, cujos sentidos são produzidos no confronto com a designação “trabalhadores em educação”. Tal confronto é uma expressão do conflito capital-trabalho presente nas relações sociais, mas silenciado pelos discursos filiados à *FDM*. Contemporaneamente, tal conflito, expressão da luta de classes, assume contornos diferenciados em decorrência da

---

<sup>74</sup> Para detalhar essa questão, ver Melo (2007, p. 141).

reestruturação do capitalismo, e observaremos que os discursos filiados à *FDM* visam silenciá-lo, evitando, assim, o trabalho significativo dos discursos inscritos na *FDT*.

Historicamente, em seus processos de mobilização os trabalhadores organizaram-se em sindicatos sob a orientação de um ideal de classe voltado para a conquista de melhores condições de trabalho. Discutindo a organização dos sindicatos de docentes no Brasil, Oliveira (2007, p. 364) aborda o processo de resistência dos trabalhadores da educação:

No movimento de abertura política que o Brasil viveu em fins de 1970 e início de 1980, os trabalhadores da educação pública, em vários estados brasileiros, participaram ativamente nas greves, inclusive de fome, reivindicando organização sindical livre e autônoma. A luta, naquele momento, foi pelo reconhecimento de uma categoria mais ampla de trabalhadores na educação pública, que contemplasse não só os professores, mas os demais funcionários das escolas e do sistema. Esses movimentos protagonizaram o pleito por projetos de educação alternativos. Na resistência ao regime autoritário, movimentos de base se estruturaram em torno da defesa da educação popular. Muitas dessas propostas tinham inspiração socialista ou libertária. A luta por uma nova sociedade trazia a luta por novo projeto educativo, tendo o trabalho como princípio de formação humana. Essas lutas de caráter eminentemente humanista vincularam a defesa da universalização da educação à melhoria das condições de trabalho docente. Estava na base dessa discussão o reconhecimento da necessidade de organização classista da sociedade em defesa dos direitos dos trabalhadores em geral.

Entretanto, a identificação entre os professores e os demais trabalhadores é marcada por tensões, tendo em vista que ao longo da história do magistério seu trabalho foi orientado pela noção de profissão, configurando uma atuação norteadada pelos princípios liberais. Assim, a identificação dos professores com uma cultura do trabalho, com as lutas coletivas dos trabalhadores, desenvolve-se de maneira contraditória, expressando a contradição capital-trabalho presente em nossa sociedade e contemporaneamente negada pelo ideário neoliberal. No âmbito da política educacional desenvolvida nos anos 1990, o processo de identificação dos professores com os trabalhadores torna-se mais problemático, considerando-se uma conjuntura político-econômica que contribuiu para o abandono dos projetos coletivos de construção de uma nova sociedade e a supremacia do ideário neoliberal, norteadado pela noção de individualismo.

Portanto, no que concerne especificamente ao discurso da profissionalização docente, a designação “profissionais da educação” produz sentidos numa conjuntura de redefinição do conflito capital-trabalho, no âmbito da qual o discurso oficial, inscrito na *FDM*, apela para as noções de *cooperação, solidariedade, parceria*. Desse modo, tal designação produz efeitos de superação do referido conflito. Situada na *FDT*, a designação “trabalhadores em educação” remete ao conflito capital-trabalho e ao questionamento do atual projeto educacional. Entendemos que o silenciamento da designação “trabalhadores em educação” evita o trabalho significativo de outros discursos que se contrapõem ao projeto oficial de profissionalização. Por sua vez, a *FDM* materializa-se em diversos discursos, e destacamos o discurso expresso na atual LDB/1996 e demais documentos regulamentadores da educação escolar. No próximo item abordaremos essa lei, recortando algumas sequências discursivas que nos auxiliarão na interpretação dos sentidos da docência.

#### **4.5 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: ressignificação, silenciamento, consenso**

Ao longo da história brasileira, os educadores, reunidos em suas associações mobilizam-se pela profissionalização do magistério e superação dos graves problemas educacionais existentes. No âmbito dessa mobilização, destaca-se o processo de elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n° 9.394/96), do qual participaram amplamente. Segundo Saviani (2001), os educadores iniciaram em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. O projeto original foi gestado a partir da elaboração de um artigo<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> O artigo foi denominado “Contribuição à elaboração da Nova LDB: um início de conversa” e foi apresentado na forma de uma espécie de anteprojeto de lei, apenas para facilitar o desencadeamento da discussão e fixar, de certo modo, os parâmetros e a forma na qual o debate necessariamente teria de desembocar, tendo em vista o objetivo de se chegar à formulação e, quiçá, à aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional adequada às necessidades e aspirações da sociedade brasileira atual (SAVIANI, 2001, p. 41).

para a Revista da ANDE<sup>76</sup> que tinha como proposta discutir o sentido da expressão “diretrizes e bases”. Entretanto, o autor anota que

à medida que o texto foi tomando forma, concluiu-se que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei (SAVIANI, 2001, p. 36).

A proposta para a LDB foi concluída em fevereiro de 1988, e em abril do mesmo ano, por iniciativa do presidente da entidade, circulou na XI Reunião Anual da ANPEd<sup>77</sup>, realizada em Porto Alegre. No mês de junho foi publicada na Revista da ANDE nº 13 e no início de agosto de 1988 foi objeto de discussão na V Conferência Brasileira de Educação, realizada em Brasília, cujo tema foi “A lei de diretrizes e bases da educação nacional” (idem). Após o processo de discussão referido, a proposta para a nova LDB foi apresentada pelo deputado Octávio Elísio à Câmara Federal, convertida no projeto de lei que recebeu o número 1.258-A/88<sup>78</sup>. Esse projeto original passou por diversas reformulações<sup>79</sup>, e a elaboração da atual LDB desenvolveu-se ao longo de oito anos, representando os embates entre projetos que resultaram na aprovação de uma lei caracterizada por Saviani como “minimalista”. Discutindo a concepção do texto final dessa LDB, Saviani (2001, p. 199) afirma:

O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antonio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do Substitutivo que se logrou converter na nova LDB.

---

<sup>76</sup> Associação Nacional de Educação.

<sup>77</sup> Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>78</sup> Saviani (2001, p. 42) ressalta que o projeto em pauta estava constituído pelo texto integral da proposta que resultou da discussão dos educadores, ampliado no Título IX – Dos recursos para a educação, que passou de 7 para 19 artigos.

<sup>79</sup> Destacamos o substitutivo Jorge Hage (dez./88-jun./90) e o projeto de Darcy Ribeiro.

Dessarte, o autor conclui que a opção por uma “LDB minimalista” é compatível com o “Estado mínimo”, que norteia a política educacional vigente no país. No âmbito dessa concepção e dos embates vivenciados ao longo da elaboração da LDB/1996, inscrevem-se as orientações para a formação e atuação dos educadores. Discutindo a formação e a carreira de profissionais da educação, Brzezinski (2000) ressalta que a profissionalização docente engloba necessariamente o preparo para o magistério e a atuação docente. Partindo dessa compreensão, selecionamos as sequências discursivas (SD) da LDB que apresentam diretrizes para a formação e a atuação do professor. Destacamos, então, o Título VI: “Dos Profissionais da Educação” (art. 61) e o art. 13, que apresenta as incumbências dos docentes.

*Título VI: Dos Profissionais da Educação*

**(SD5)** Art. 61 *A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:*

**(SD6)** I - *a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;*

**(SD7)** II - *aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

**(SD8)** Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

1. *participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
2. *elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
3. *zelar pela aprendizagem dos alunos;*
4. *estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
5. *ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*

*6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

As sequências recortadas apresentam pistas que nos encaminham para a interpretação do projeto de profissionalização docente oficial. A proposta oficial resulta dos embates travados ao longo da elaboração dessa lei. Portanto, seu discurso dialoga com outros discursos, ora para refutá-los, ora para legitimar sua proposta de profissionalização docente. Nosso olhar para o discurso oficial parte da superfície discursiva (intradiscurso) e considera que ela é constituída pela interdiscursividade, que convoca outros discursos (discurso da Anfope<sup>80</sup>, discurso da UNESCO) que possibilitam o funcionamento do discurso oficial/seus efeitos de sentido. Assim, consideramos que as noções de dialogismo e de interdiscursividade nos ajudam a analisar o funcionamento discursivo. É importante delimitar que no Título VI, o texto da LDB/1996 ao referir-se aos “profissionais da educação” separa-os em docentes (aqueles que ministram as aulas) e em profissionais de educação que realizam outras atividades<sup>81</sup> (administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional). Em nossa análise focalizamos os docentes.

O Título VI é iniciado pelo art. 61, que aborda os fundamentos da formação dos “profissionais da educação”. Ao realizarmos a análise desse título, observamos que ele não define quem são os “profissionais da educação”, iniciando-se pelo artigo 61, no qual são apresentados os fundamentos para a formação desses profissionais. Consideramos que o silenciamento dessa definição revela os embates entre projetos educacionais travados ao longo do processo de elaboração da LDB/1996 e a polêmica em torno da definição da identidade docente. Abordando o funcionamento do silêncio, Orlandi (1997, p. 17) esclarece:

---

<sup>80</sup> Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Essa associação, desde a sua criação, tem debatido e formulado propostas para a formação e profissionalização dos profissionais da educação e contribuído para a construção coletiva de uma concepção sócio-histórica de educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que caracteriza as políticas de formação de professores para a escola básica (cf. FREITAS, 1999; 2002).

<sup>81</sup> “A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta forma, a base comum nacional” (LDB n. 9.394/1996, art. 64).

O funcionamento do silêncio atesta o movimento do discurso que se faz na contradição entre o “um” e o “múltiplo”, o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Esse movimento, por sua vez, mostra o movimento contraditório, tanto do sujeito quanto do sentido, fazendo-se no entremeio entre a ilusão de um sentido só (efeito da relação com o interdiscurso) e o equívoco de todos os sentidos (efeito da relação com a *lalague*).

A identidade docente vem sendo discutida pelo movimento dos educadores e fundamenta-se numa concepção sócio-histórica do educador, na qual a docência<sup>82</sup> é a base da identidade profissional. O acesso a tal concepção nos é fornecido pelos documentos da Anfope, nos quais a identidade dos profissionais da educação é concebida de maneira ampla, no âmbito de um processo de contraposição à concepção tecnicista<sup>83</sup>, então predominante. A esse respeito, Freitas (2002, p. 140) acrescenta:

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Ao não definir quem são os “profissionais da educação”, a LDB 9.394/1996 dificulta o questionamento da concepção oficial de identidade docente, obstaculiza a contraposição ao projeto oficial de profissionalização, simula um consenso entre projetos distintos. O distanciamento do projeto oficial em relação ao projeto dos educadores/trabalhadores é ocultado, tendo em vista que no texto da LDB atual é utilizada a mesma designação da Anfope, “profissionais da educação”. Nos títulos e capítulos da LDB anterior, Lei n.º 4.024/1961, a designação “profissionais da educação” estava ausente. Em seu Título VII (Da educação de grau médio), subdividido em quatro

---

<sup>82</sup> A Anfope afirma uma concepção de docência entendida como trabalho pedagógico – como base da identidade profissional de todo educador, que requer: sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria/prática; gestão democrática; compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; incorporar a concepção de formação continuada; avaliação permanente (Anfope, 2004, p. 15-16).

<sup>83</sup> A concepção tecnicista expressou-se no campo educacional durante a ditadura militar estabelecida com o golpe de 1964. A pedagogia tecnicista, inscrita nas pedagogias liberais, pressupõe a neutralidade científica e inspira-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional (SAVIANI, 2003, p. 12).

capítulos, o Capítulo IV era intitulado: “*Da formação do magistério para o ensino primário e médio*”. A LDB de 1961 foi reformada durante a ditadura militar através das leis 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) e 5.692/71 (Lei da Reforma do Ensino de 1° e 2° graus). Observando os títulos e capítulos dessas duas leis, constatamos que a designação “profissionais da educação” também não estava presente. Na Lei n° 5.540/68 o Capítulo II era intitulado: “*Do corpo docente*” e na Lei n° 5.692/71 o Capítulo V era intitulado: “*Dos professores e especialistas*”.

Entretanto, apesar de o discurso oficial utilizar a mesma designação da Anfope, “profissionais da educação”, as palavras, expressões, proposições não são neutras, mas produzem sentidos filiados às formações discursivas que representam e que, por sua vez, representam formações ideológicas (PÊCHEUX, 1997). Os sentidos de “profissionais da educação” no discurso oficial e no discurso da Anfope não são os mesmos, pois se inscrevem em diferentes formações discursivas. Portanto, no tocante ao discurso materializado na atual LDB identificamos um funcionamento discursivo marcado pelo confronto entre a *Formação Discursiva do Mercado (FDM)* e a *Formação Discursiva dos Trabalhadores (FDT)*, cujos discursos são ora retomados e ressignificados, ora silenciados. Desse modo, produzem-se *efeitos de sentido* do discurso oficial voltados para a adequação da docência ao projeto educativo dominante. Na **SD5** identificamos o confronto referido.

**(SD5)** Art. 61- *A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [...]* [grifo nosso]

Nessa **SD** a expressão “*de modo a atender*” circunscreve a formação dos profissionais da educação ao atendimento dos objetivos predefinidos oficialmente. Percebemos, assim, uma delimitação que nos autoriza a dizer que os fundamentos apresentados em seguida estão subordinados aos referidos objetivos. Observamos, então, um modo de operar do discurso jurídico que visa regular e normatizar as práticas sociais. Ao analisar a expressão “*de modo a atender*” (**SD5**) podemos pressupor<sup>84</sup> que

<sup>84</sup> “As pesquisas sobre as pressuposições operam uma nova superação da redução da linguagem, pela lingüística estrutural, somente a função de informação, e permitem aprofundar a função polêmica do

há um *modo que não atende*. Segundo Ducrot (1972), há “modos de expressão implícita que permitem deixar entender sem incorrer na responsabilidade de ter dito [...]”. Esse *modo que não atende* aponta para o confronto do discurso oficial com os discursos filiados à *FDT* (discurso da Anfope, discurso do CNTE). Discursos esses que se contrapõem ao projeto oficial de profissionalização.

Ao referenciar os professores designando-os “profissionais da educação” o discurso oficial, materializado na LDB/1996, funciona buscando produzir um efeito de identidade com a proposta da Anfope; visando produzir o consenso em torno de seu projeto de profissionalização. Esse efeito pode também ser observado no primeiro fundamento da formação, enunciado no art. 61:

**(SD6)** *l a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; [...]*

Ao estabelecer a “*associação entre teorias e práticas*”, podemos identificar no funcionamento discursivo um interdiscurso convocando o discurso da Anfope, que em sua proposta de formação do educador apresenta a defesa da unidade teoria/prática:

Unidade entre teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa forma nova de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o trabalho como princípio educativo na formação profissional, reformulando-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social (Anfope, 2004, p. 15).

---

discurso. Segundo O. Ducrot, pioneiro destas pesquisas na França, o pressuposto se apresenta como ‘*uma evidência, como um quadro incontestável em que a conversação deve necessariamente se inscrever, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo uma idéia sob a forma de pressuposto, faço com que meu interlocutor e eu mesmo não possamos agir de outro modo senão aceitando-o. Se o posto é isto que afirmo enquanto locutor, se o subentendido é o que eu deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que eu apresento como comum aos dois personagens do diálogo como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes na comunicação* (O. Ducrot, 1969)” (MALDIDIÉ; NORMAND; ROBIN. Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa. In: ORLANDI, Eni (org.). Gestos de leitura: da história no discurso. Campinas, Ed. da UNICAMP).

A leitura da **SD6** nos permite perceber que não há identidade entre “*a associação entre teorias e práticas*” e a “*unidade teoria/prática*”. Isto porque no discurso da Anfope apresenta-se uma concepção de unidade teoria/prática que aponta para a reconfiguração dos currículos dos cursos de formação fundada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, característicos da instituição universitária. Já o discurso materializado na LDB/1996 trabalha com a ideia de “associação” e não de “unidade”, norteando-se por uma concepção de educação orientada pela racionalidade prática. Portanto, à proposta de *unidade teoria/prática* defendida pelo discurso da Anfope, centrada numa sólida formação teórica, o discurso oficial contrapõe “*a associação entre teorias e práticas*”. Tal associação norteia-se pela defesa da centralidade da prática no processo de formação do professor. Numa outra SD identificamos também a distância entre os dois discursos referidos:

**(SD7)** - *II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.*

Em sua proposta de formação dos profissionais da educação a Anfope defende a formação do educador centrada na concepção de docência que tem como *lócus* a universidade. Discutindo a LDB/1996, Brzezinsk (2000, p. 155) critica “*a adoção da capacitação em serviço e do aproveitamento de formação e experiências anteriores*” como algo capaz de habilitar o professor:

Isso poderá ser interpretado de forma enviesada pelos interessados em substituir a indispensável base teórica da formação pela simples prática em sala de aula ou pelas experiências acumuladas em instituições de ensino e, o que é mais grave, pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes.

Dessa forma, consideramos que a ideia de “*aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades*” (**SD7**) distancia-se do fortalecimento do processo de profissionalização docente, tendo em vista que uma

das características que define a profissionalização<sup>85</sup> é a formação que antecede o exercício da profissão.

Portanto, o discurso materializado na lei (LDB 9.394/1996), filiado à *FDM*, dialoga/confronta-se com outros discursos, filiados à *FDT*, ora simulando uma identidade, ora refutando-os para produzir um efeito de adequação e silenciar os conflitos presentes no processo de profissionalização docente. Nesse diálogo destacamos o discurso da Anfope que norteia sua proposta de profissionalização/formação pela concepção sócio-histórica. No documento final, do XII Encontro Nacional (2004, p. 12), podemos observar o posicionamento dessa associação:

Historicamente, a ANFOPE defende a formação de um profissional da educação que tenha uma referência ampliada do fenômeno educativo. Que seja capaz de compreender criticamente os determinantes e as contradições em que está inserido, assim como, de atuar na transformação desse contexto e na criação das condições para que se efetivem os processos de ensino-aprendizagem.

O discurso materializado na LDB em questão, ao designar os professores “profissionais da educação” retoma o discurso da Anfope, simulando uma identidade de sentidos, mas ressignifica-o à medida que os sentidos de “profissional” e de “educação” não coincidem com a concepção sócio-histórica defendida pela Anfope. A LDB/1996 configura-se como discurso oficial, apresentando “diretrizes e bases”, ou seja, os “fins e os meios” que regulam a formação e profissionalização docente. Discutindo o sentido da expressão “diretrizes e bases” na LDB 4.024/1961, Saviani (1987, p. 87) esclarece:

Até a lei em questão, a expressão “diretrizes e bases” não fazia parte do vocabulário comum dos educadores, nem da terminologia pedagógica, e nem

---

<sup>85</sup> Conforme modelo de análise do processo de profissionalização elaborado por Nóvoa (1991), são componentes do profissionalismo: a formação pré-serviço e continuada dos profissionais, o exercício da atividade em tempo integral, o estabelecimento de suporte legal para o exercício da profissão, a partilha de um conjunto de normas, valores e de um corpo de conhecimentos e de técnicas identificadores do profissional, a constituição de associações de classe e o controle do processo de admissão dos membros pelos próprios profissionais. Esses componentes do processo de profissionalismo não podem constituir-se em etapas hierarquizadas e possuem um eixo norteador que é o estatuto social e econômico dos profissionais (BRZEZINSKI, 2000).

mesmo da terminologia jurídica usual. Daí seu caráter vago, prestando-se a interpretações diversas. Por aí começaram as dificuldades de tal modo que, mesmo hoje –, quando é rara uma manifestação a respeito dos problemas da Educação Nacional que não faça referência às “diretrizes e bases” –, o seu sentido continua envolvido numa certa penumbra.

Entretanto, é necessário considerar que o discurso jurídico preza pela harmonia, evitando a ambiguidade, seguindo os princípios da Lógica Clássica, produzindo, portanto, um efeito de transparência. Saviani (1987, p. 88) informa que Gustavo Capanema, em parecer preliminar, escreveu:

[...] À União compete legislar sobre as suas *bases e diretrizes*, isto é, sobre os seus meios e fins, sobre os termos gerais de sua organização e sobre as condições e finalidades de seu funcionamento. A legislação federal não esgotará a matéria pedagógica. Apenas disporá sobre o essencial dela, sobre aquilo que, por constituir termo estrutural da organização do ensino ou diretrizes essenciais do funcionamento escolar, tem caráter nacional e deve constituir um sistema geral, que não pode deixar de ser coerente na sua estrutura, e harmônico e seguro na sua filosofia. [grifos nossos]

Observamos na citação a delimitação do sentido de “diretrizes e bases” que se inscreve no campo do Direito. Segundo Althusser (1999, p. 84), “o Direito assume, necessariamente, a forma de um *sistema* que tende, naturalmente, à não-contradição e à saturação internas.”<sup>86</sup> Norteador pela ideologia jurídico-moral, o Direito organiza seu sistema de regras apoiado na noção de dever, coerência e harmonia. A citação anterior nos permite analisar o funcionamento do discurso jurídico, pois as noções de *ordem*, *dever*, *harmonia* e *coerência* se fazem presentes e nos remetem à ideologia jurídico-moral, norteadora do discurso jurídico expresso no sistema de regras codificadas do Direito. O funcionamento do discurso jurídico pode ser também observado na **SD5**:

---

<sup>86</sup> Na medida em que o Direito é um sistema de regras que são aplicadas, isto é, simultaneamente, respeitadas e contornadas, deve reinar entre todas as regras desse sistema uma *coerência* tal que não seja possível *invocar* as vantagens de uma regra contra outra, caso contrário o efeito da primeira regra seria destruído pelo efeito da segunda. É a razão pela qual o Direito tende a eliminar nele toda possibilidade de *contradição* e é a razão pela qual os juristas desenvolvem essa extraordinária atividade de sistematização que sempre suscitou a admiração do comum dos mortais e que os constitui como juristas, maníacos das regras e dos casos de aplicação (ALTHUSSER, 1999, p. 84).

*Art. 61-“A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos;” [...] [grifo nosso].*

O trecho final dessa SD, *“terá como fundamentos”*, apresenta o verbo auxiliar “ter” no futuro do presente do modo indicativo, produzindo assim um efeito de certeza, que não deixa espaço para dúvida. Efeito esse também característico do discurso jurídico. Nesse discurso, o enunciado anterior integra o texto da lei. Enquanto tal, a lei “é a ordem, ou a regra geral obrigatória que, emanando de uma autoridade competente e reconhecida, é imposta coativamente à obediência de todos” (NÁUFEL, 1976, p. 118).

O texto da LDB/1996 materializa o discurso jurídico e retoma o discurso da Anfope ressignificando-o, produzindo efeitos de sentido determinados pela política educacional contemporânea. No âmbito dessa política, os educadores são destacados no discurso oficial como elementos centrais na condução da melhoria da qualidade do ensino e adequação da escola às necessidades da sociedade atual. Ao longo dos últimos anos a redefinição do papel do Estado brasileiro, bem como o movimento dos educadores em defesa da educação pública de qualidade social, tem colocado na atualidade do debate educacional o confronto entre projetos para a formação e profissionalização docente, numa sociedade contraditória e marcada por interesses antagônicos. Sobre esse aspecto, importa observar o que nos adverte Frigotto (2001, p.16):

Os debates dos educadores durante uma década e suas formulações e propostas para a nova LDB e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação, não eram compatíveis com a ideologia e políticas do ajuste e, por isso, foram duramente rejeitadas. Instaura-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa.

Essa reforma será orientada pelas diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, destacando-se dentre eles o Banco Mundial (BM). Discutindo a política educacional desse banco, Coraggio (1998, p. 95) esclarece que o marco teórico-

metodológico dessa política fundamenta-se na *teoria econômica neoclássica*<sup>87</sup>, estabelecendo o reducionismo economicista, tendo em vista que “a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educativas”. As orientações estabelecidas pelo BM têm enfatizado, sobretudo, a necessidade de se redirecionar as prioridades e eixos das agendas políticas educacionais, visando atender às novas demandas do mundo do trabalho, em face da crescente inadequação da formação e qualificação da mão de obra, e têm assumido relevante papel na definição das políticas educacionais na América Latina. Diante dos fundamentos das propostas desse banco, fica evidente que, apesar da necessidade de se repensar a política educacional, as medidas defendidas contribuem para um aprofundamento das características perversas do atual modelo produtivo, que exclui parte significativa da população do acesso a condições dignas de vida.

Portanto, o discurso oficial materializado na LDB/1996 se inscreve numa sociedade constituída por desigualdades e conflitos, visando ao silenciamento desses conflitos, inscrevendo-se no campo do Direito e amparando-se na ideologia jurídico-moral. Essa ideologia permite o funcionamento da prática do Direito, e destacamos nela a noção de obrigação. A esse respeito é elucidativo recorrer a Althusser (1999, p. 94):

A ideologia jurídica não diz os homens têm obrigações por “natureza”: nesse ponto, ela tem necessidade de um pequeno suplemento, muito precisamente de um pequeno suplemento *moral*, o que significa que a ideologia jurídica só se mantém de pé apoiando-se na ideologia moral da “Consciência” e do “Dever”.

O funcionamento do discurso oficial articula elementos de saber da ideologia jurídico-moral e contribui para a ressignificação da identidade e atuação dos professores

---

<sup>87</sup> A teoria econômica desenvolvida pelos economistas liberais clássicos (Adam Smith, David Ricardo, Nassau Sênior e J. B. Say) foi atualizada pela escola dos pensadores econômicos conhecidos como economistas *neoclássicos* (William Stanley Jevons, Karl Menger, Léon Walras), no contexto de formação de gigantescas corporações no final do século XIX, visando dar novo vigor às doutrinas econômicas liberais clássicas. Sendo assim, a idéia de que a economia de mercado canalizava o interesse pelo lucro para práticas socialmente proveitosas, defendida pelo liberalismo clássico, foi revigorada pela escola neoclássica, que dentre outras idéias, defendia como socialmente benéfica a concentração do poder corporativo, bem como das riquezas e rendas pessoais, que atribuíam à superioridade evolutiva dos homens abastados (HUNT e SHERMAN. História do Pensamento Econômico. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999).

da Educação Básica. A identidade e a atuação docentes são norteadas pela noção de *dever*, como discutiremos no próximo item.

#### **4.6 - A atuação docente: *competência, autonomia, responsabilidade***

A designação “profissionais da educação” vincula os profissionais (professores) à educação. Como dito anteriormente, mobiliza os sentidos de “profissional” e de “educação”. Podemos inferir que os “professores”, enquanto “profissionais”, professam princípios, concepções e valores norteadores da educação. Neste caso, a educação escolar, pois a LDB/1996 apresenta as “diretrizes e bases” da educação escolar: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (LDB/1996, art. 1º, § 1º). Assim, os sentidos do trabalho docente e a atuação do professor vinculam-se aos sentidos da educação escolar, e o movimento de ressignificação/produção de efeitos de sentido para a docência inscreve-se no processo de ressignificação do ensino, realizado no âmbito do projeto educacional contemporâneo. Mas que projeto é esse? A LDB/1996 nos apresenta em seu texto pistas para elucidar essa questão. Em seu Título II expõe os “princípios e fins da educação nacional”:

**(SD9)** *Art. 2º A educação nacional, dever da família e do Estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Na **SD9** o discurso oficial apresenta a educação como um dever da família, e depois do Estado, norteadada pelos princípios liberais. Consideramos que ao enunciá-la como um dever primordial da família, o discurso desloca a educação do campo dos direitos sociais para o campo dos deveres, das obrigações do cidadão. Tal deslocamento articula-se com a ressignificação da cidadania operada sob a égide do neoliberalismo, no âmbito da qual o cidadão é concebido como “consumidor<sup>88</sup>”. Sendo

---

<sup>88</sup> Para maiores detalhes, ver Cavalcante (2007).

assim, o sentido de cidadão “sujeito de direito” perde força, e observamos que “o pleno desenvolvimento do educando” nada tem de pleno, pois se restringe ao exercício de uma “cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Relatório UNESCO, p. 68) e à qualificação para atender ao perfil requerido pelo mercado de trabalho.

A **SD10** (art. 1º, § 2º, LDB 9.394/1996) também nos permite abordar os princípios e fins da educação:

*a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”* [grifo nosso].

Nessa SD o verbo dever, no futuro do presente do indicativo – deverá –, expressa uma modalização deôntica (concernente ao que se deve fazer), produzindo um efeito de sentido de dever como obrigatoriedade. Assim, são os princípios liberais, expressos no artigo referido, como também em outros artigos<sup>89</sup>, atualizados pelo discurso neoliberal, que os professores, “profissionais da educação”, devem professar.

Os princípios apresentados na LDB/1996 são retomados pelo conjunto de documentos regulamentadores dessa lei. Dentre eles, destacamos a Resolução CNE/CP n° 1 de 2002<sup>90</sup>, que apresenta diretrizes para a formação docente. Essas diretrizes foram elaboradas pelo MEC, através de suas secretarias – SEF, SEMTEC e SESU<sup>91</sup> –, e enviadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE), expressando os fundamentos filosóficos, epistemológicos e políticos do pensamento oficial sobre o trabalho docente e a formação de professores. Discutindo essas diretrizes, Freitas (2002) adverte que embora pareçam incorporar as concepções dos educadores, uma análise mais cuidadosa revela que se baseiam no modelo de competências, re-incorporado à educação, no âmbito das transformações ocorridas no mundo do trabalho. Assim, no contexto das reformas realizadas ao longo da década de 1990 difunde-se um discurso que enfatiza a necessidade de a escola empreender uma série

<sup>89</sup> A adoção dos princípios liberais (igualdade, liberdade, solidariedade, dentre outros) também pode ser observada no art. 3º, no qual são apresentados os princípios norteadores do ensino.

<sup>90</sup> A Resolução CNE/CP n°1 de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>91</sup> Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Média e Tecnológica e Secretaria de Educação Superior.

de mudanças para atender às exigências da sociedade contemporânea e os professores adquirem um papel destacado na condução dessas mudanças, como discutido anteriormente. Portanto, o discurso que passa a orientar a política de formação docente, expresso na Resolução CNE/CP n°1 de 2002, enfatiza a noção de competência.

Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso das competências podem ser percebidos observando-se as suas condições de produção, atreladas à redefinição da noção de qualificação, pois diante das mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência. Segundo Ramos (2002, p. 407), isso ocorre “em razão do enfraquecimento das dimensões conceitual e social inerentes à noção de qualificação e ao destaque de sua dimensão experimental”. A competência expressa coerentemente essa dimensão, tendo em vista que, por ser uma noção originária da psicologia, chama a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socio-afetivas e psicomotoras (idem).

O discurso oficial sobre a formação docente enfatiza que “não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação” (Parecer CNE/CP n°9 de 2001, p. 28). Apresenta-se, nesses termos, uma relação desse discurso com o discurso do Relatório para a UNESCO<sup>92</sup>, que na segunda parte, onde são discutidos os quatro pilares<sup>93</sup> da educação para o século XXI, enuncia a função da educação:

**(SD11)** *Dado que oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de*

---

<sup>92</sup> O relatório para a UNESCO, também conhecido como relatório Jacques Delors, foi iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996. Contou com a contribuição de especialistas de todo o mundo e sistematiza orientações para a Educação para o século XXI. Está dividido em três partes: 1ª - Horizontes, 2ª - Princípios, 3ª - Orientações. Foi editado no Brasil pela Cortez Editora, contando com a apresentação feita pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que reconhece a contribuição do documento para repensar a educação brasileira.

<sup>93</sup> Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

*ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.* (Relatório para a UNESCO, 2000, p. 89). [grifos nossos].

Ao enunciar que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”, a **SD11** expressa nitidamente a filiação do discurso do *Relatório para a UNESCO* ao discurso das competências, centrado na noção de “saber-fazer”, estabelecendo como função social da escola “promover a adaptação à sociedade do conhecimento”.<sup>94</sup> Ao referir-se à sociedade atual como “sociedade do conhecimento”, o discurso do Relatório para a UNESCO ressignifica a sociedade capitalista contemporânea, silenciando seu caráter ontologicamente contraditório e excludente, destacando a importância do conhecimento como elemento identificador dessa sociedade.

Ao ler a afirmação presente na **SD11**, “a educação deve transmitir [...] saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva.” é possível inferir que o professor deve transmitir [...] saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, considerando-se que essa transmissão é realizada por meio do ensino, definidor da docência, e que é o docente que ensina. Somos então autorizados a dizer que a “dura obrigação” da educação, enunciada na **SD11**, é, mais especificamente, uma obrigação do professor. Assim, os sentidos de “educação”, produzidos contemporaneamente, e materializados no discurso oficial, apresentam um caráter conservador, pois a ideia de adaptação faz-se presente em diversas formulações do discurso oficial<sup>95</sup>, afirmando-se uma concepção de educação segundo a qual a escola “*deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão*” (Relatório UNESCO, 2000, p. 18).

<sup>94</sup> Expressão circunscrita à *Formação Discursiva do Mercado*, a partir da qual se defende que o mundo atual entrou na era do conhecimento, em que os conhecimentos são produzidos e divulgados com uma rapidez nunca antes vista, “onde não há tempo a perder para quem deseja participar do mercado de trabalho, sendo necessário agir de forma pragmática e rápida” (DUARTE, 1999, p. 64).

<sup>95</sup> *Cidadania adaptada; saberes adaptados; necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional* (Relatório para a UNESCO, 2000).

Entretanto, o caráter eminentemente conservador da educação escolar e, conseqüentemente, do trabalho docente é silenciado por um discurso que apela para a noção de “mudança<sup>96</sup>”, pois o professor é predicado no referido relatório como “agente de mudança”:

**(SD12)** *A importância do papel do professor enquanto agente de mudança favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI. Os nacionalismos mesquinhos deverão dar lugar ao universalismo, os preconceitos étnicos e culturais à tolerância, à compreensão e ao pluralismo, o totalitarismo deverá ser substituído pela democracia em suas variadas manifestações, e um mundo dividido, em que a alta tecnologia é apanágio de alguns, dará lugar a um mundo tecnologicamente unido. É por isso que são enormes as responsabilidades dos professores a quem cabe formar o caráter e o espírito das novas gerações (Relatório UNESCO, p. 152 – CAPÍTULO 7- Os professores em busca de novas perspectivas). [grifos nossos].*

A **SD12** nos permite afirmar que a designação “profissionais da educação”, produzida no âmbito da reforma educacional, inscreve a atuação docente num projeto conservador, no âmbito do qual “são enormes as suas responsabilidades”, tendo como função “formar o caráter e o espírito das novas gerações” para a “compreensão mútua e a tolerância”. Assim, são silenciados os conflitos sociais caracterizados como “nacionalismos mesquinhos”, “preconceitos étnicos e culturais”, e apresenta-se como projeto a construção de um “mundo tecnologicamente unido”. A resolução dos graves problemas característicos da sociedade capitalista é remetida não para a *transformação* dessa sociedade, mas para uma *mudança* na direção de assimilação dos “saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva”.

A análise da **SD11** e da **SD12** nos permitiu identificar, também, um funcionamento discursivo centrado na noção de “dever” (*a educação deve; os nacionalismos mesquinhos deverão; o totalitarismo deverá*) característica da ideologia moral. No caso específico dos professores, essa ideologia, suporte da ideologia jurídica, contribui para regular o trabalho docente, pois o “profissional da educação” tem seu trabalho norteado por um código moral e um conjunto de regras determinadas no

---

<sup>96</sup> Cf. CAVALCANTE (2007) Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador. Especificamente o capítulo 3.

âmbito das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Mudanças que forjam novos perfis profissionais, inscritos no processo de precarização e na crise da identidade de classe. Nesse contexto, o discurso neoliberal difunde a ideologia do profissionalismo, que configura uma forma de controle do trabalhador/professor. Abordando o profissionalismo docente, Contreras (2002, p. 41) esclarece:

[...] esse tipo de construção ideológica do profissionalismo não significa senão uma resposta defensiva dos docentes diante de um trabalho cada vez mais alienado. Entretanto, [...], o problema é que aquilo que por um lado é uma reação defensiva, por outro se baseia na crença da existência de uma autonomia profissional que, na verdade [...] apenas funciona como mecanismo de legitimação das restrições existentes no trabalho dos professores. Deste modo, a ideologia do profissionalismo acaba se transformando em uma forma de controle.

Tal forma de controle pode ser identificada no discurso oficial que afirma a defesa da profissionalização docente, ressaltando a noção de *autonomia*:

**(SD13)** *o professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais* (MEC - Referenciais para a formação de professores, 1998, p. 5, Ministro Paulo Renato Souza) [grifo nosso].

Observamos, na **SD13**, o funcionamento da ideologia neoliberal que aponta para a centralidade do indivíduo na resolução dos problemas, silenciando as contradições sociais. É o professor que “poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos”. Outra pista a ser observada é o verbo “poder” no futuro do presente do indicativo, “poderá”, demonstrando que o professor *ainda não pode*, mas *poderá* “oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos”. Para tanto, “precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente”, pois “só assim poderá oferecer” tais condições. Vincula-se, então, o desenvolvimento

profissional, concebido como desenvolvimento de determinadas competências<sup>97</sup>, à oferta de condições necessárias ao desenvolvimento dos alunos.

Nesses termos, o Ministro da Educação apresenta os referenciais para a formação docente “*Aos responsáveis pela formação de professores*”, e podemos inferir que, segundo o discurso oficial, eles vão possibilitar o “desenvolvimento” profissional do professor, garantindo, assim, as condições para esse professor “assumir com autonomia o comando de seu trabalho” (SD13). Para tanto, basta seguir as suas orientações.

Constatamos, diante do exposto, que a *autonomia* preconizada no discurso oficial, filiado à *FDM*, difere da *autonomia* reivindicada pelos trabalhadores em educação, cujo discurso se inscreve na *FDT*. No âmbito da *FDM*, *autonomia* significa capacidade intelectual para realizar o projeto educacional oficial, capacidade de assumir as responsabilidades atribuídas aos professores no âmbito desse projeto. Por outro lado, a *autonomia* buscada pelos trabalhadores em educação diz respeito à liberdade para organizar seu trabalho, administrar seu tempo, ou seja, ter maior controle sobre o processo de trabalho. Portanto, como discutido anteriormente, a autonomia preconizada no âmbito do discurso oficial apresenta-se como uma obrigação, pois se trata de assumir a autonomia, a cooperação e a prestação de contas que a organização escolar impõe (OLIVEIRA, 2007, p. 55).

Nesse sentido, o professor deve desenvolver-se profissionalmente, desenvolver determinadas competências. O parágrafo seguinte à **SD13** apresenta o objetivo da formação docente e nos permite observar a defesa da profissionalização centrada na noção de competência:

**(SD14)** *O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nestes Referenciais é a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de competências de modo a permitir que no cumprimento de suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do país.* (MEC - Referenciais para a formação de professores, 1998, p. 5, Ministro Paulo Renato Souza) [grifo nosso].

---

<sup>97</sup> Ver Resolução CNE/CP nº1 de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação).

Na **SD14** é possível observar que a autonomia dos professores está subordinada ao “cumprimento de suas funções”, configurando uma “autonomia” regulada. Assim, eles são identificados como *funcionários* que têm a sua profissionalização vinculada ao desenvolvimento de competências, possibilitadoras de uma atuação *“imprescindível ao desenvolvimento do país”*. A autonomia é ressignificada no discurso oficial, deixando de significar a “faculdade de se governar por si mesmo”; a “liberdade ou independência moral ou intelectual”<sup>98</sup>, para significar a subordinação a funções definidas. Tais funções são norteadoras da atuação docente, definidoras de como os professores, “profissionais da educação”, devem realizar seu trabalho. Nesse sentido, vincula-se *autonomia, liberdade e responsabilidade*: “Autonomia não é, portanto, a possibilidade de fazer o que se quer sem ter que dar satisfação a ninguém; é o espaço da liberdade com responsabilidade” (Referenciais para a formação de professores, 1998, p. 55).

As análises realizadas nos permitiram observar que o funcionamento do discurso oficial produz efeitos de sentido para a docência recorrendo às noções de *competência, responsabilidade, cumprimento de funções, autonomia*, evidenciando efeitos de sentido *de profissionalização dos professores, de atuação adequada* às exigências da sociedade contemporânea. Nesses efeitos identificamos uma relação polêmica estabelecida com os discursos filiados à *Formação Discursiva dos Trabalhadores (FDT)*, produzidos pelo movimento dos educadores reunidos em suas associações (Anfope, CNTE). Esses educadores defendem outro projeto de profissionalização docente, norteado pela concepção sócio-histórica de educação, segundo a qual cabe ao educador contribuir para a transformação social e não para a adaptação. Portanto, nas sequências discursivas analisadas, o discurso oficial, filiado à *Formação Discursiva do Mercado (FDM)*, tem seu funcionamento atravessado por um interdiscurso que aciona outros discursos, filiados à *Formação Discursiva dos Trabalhadores (FDT)*, que se contrapõem ao projeto oficial de profissionalização. No confronto com essa FD, o discurso oficial produz sentidos para a docência, instituindo um determinado perfil profissional. Abordando o interdiscurso, Orlandi (2005b, p. 80) afirma:

---

<sup>98</sup> Dicionário Aurélio. 2ª Ed. 1986, p. 203.

O interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória. Representa assim a alteridade por excelência (o Outro), a historicidade.

Observamos um processo de ressignificação da docência que apela para a noção de profissão, materializada na designação “profissionais da educação”. Esses “profissionais” são também designados “docentes”, e o texto da LDB/1996, em seu artigo 13, nos apresenta as suas “incumbências”, que se constituem em pistas para identificar as suas *responsabilidades, funções*, para dar continuidade à discussão da *atuação adequada*:

**(SD8) Art. 13. Os *docentes* incumbir-se-ão de:**

- 1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 3. zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- 4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
- 5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
- 6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.*

As incumbências apresentadas na **SD8** detalham a atuação docente, condizente com a ressignificação de seu trabalho. Tais incumbências inscrevem-se nos novos processos de organização do trabalho, marcados pela precarização e pelas exigências da “sociedade do conhecimento”. Nessa conjuntura o discurso oficial critica a formação docente (“a formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade” – Parecer nº 9/2001, p. 22) e apresenta uma nova proposta de formação dos professores, na qual a docência é regulada por uma legislação que

menciona “incumbências” que transcendem a sala de aula. Essa proposta expressa uma “nova” profissionalidade e simula um avanço no processo de profissionalização.

A perspectiva individualista, característica da ideologia neoliberal, que centra no professor a resolução dos problemas pedagógicos, é dissimulada por um discurso que enfatiza a importância da “participação” e da “articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Contudo, os docentes devem “elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. Essa proposta, por sua vez, deve ser construída de acordo com as “diretrizes curriculares nacionais”. Assim, “a Administração define o âmbito curricular, fixa os procedimentos de colaboração e atuação nos centros, organiza a seqüência de ação e prestação de contas, e os docentes desenvolvem *profissionalmente* o trabalho” (CONTRERAS, 2002, p. 67). Ocorre, portanto, uma ressignificação da atuação docente inscrita nas reformas educacionais verificadas nos países latino-americanos, no âmbito das quais são exigidos novos saberes dos trabalhadores:

Os trabalhadores docentes se vêem então forçados a dominarem (*sic*) práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras. Tais exigências são coerentes com uma nova regulação educativa que, em certa medida, com as reformas educacionais mais recentes, toma lugar em muitos países [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 368).

Diante do exposto, entendemos que o projeto de profissionalização oficial inscreve-se na *FDM*, no âmbito da qual a atuação dos trabalhadores/professores é ressignificada considerando-se as modificações ocorridas no mundo do trabalho. Sendo assim, o discurso oficial enfatiza uma série de “incumbências” cujo cumprimento irá garantir uma “*forma adequada*” de desempenhar a função docente, pois há uma *forma inadequada* que não contribui para a melhoria da qualidade da educação básica, para “*ensinar e promover a aprendizagem de crianças, jovens e adultos*” (SD4 – Parecer nº9, de 2001, p. 52).

No funcionamento do discurso oficial, materializado na **SD4**, observamos a produção do efeito ideológico elementar: o *efeito de evidência*. Alguém duvida que o papel do professor é ensinar? Entretanto, *ensino, aprendizagem, qualidade* não são significantes neutros, transparentes. Eles produzem sentidos imersos em relações ideológicas, embora o discurso oficial apague, silencie esse caráter ideológico, apropriando-se de bandeiras do movimento dos trabalhadores em educação e ressignificando-as (defesa da educação de qualidade, da profissionalização, da autonomia). Abordando o processo discursivo, Pêcheux (1997, p. 93) escreve:

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

Como enfatizado anteriormente, as palavras, expressões e proposições assumirão sentidos diferentes conforme as formações discursivas nas quais se inscrevam. Embora saibamos que essas formações não são espaços estruturalmente fechados, mas instados pelo heterogêneo, por outros discursos:

O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997, p. 162).

Assim, no âmbito da *FDM ensinar* significa preparar os alunos, futuros trabalhadores, de acordo com o perfil profissional exigido pelo mercado, contribuindo para a reprodução da ordem vigente. Nesse sentido, ao cumprirem com suas “incumbências” os docentes desempenham adequadamente as suas funções, atuam profissionalmente, contribuindo para a melhoria da “qualidade” da educação. Tais “incumbências” apontam para a reestruturação de seu trabalho, voltada para adequá-lo a um modelo profissional norteado pela ideologia neoliberal, materializada na *FDM*. A

dominância dos discursos filiados a essa FD é produzida num processo de confronto velado com os discursos filiados à *FDT*, realizando-se, portanto, o funcionamento da ideologia dominante, configurado pelo seu caráter homogeneizador. Portanto, a ideologia apresenta como função o controle do conflito social, a homogeneização do que é heterogêneo. Abordando essa questão, Voese (1997, p. 37) afirma:

Ao assumir que a ideologia tem por função controlar os conflitos sociais, admito também que isso deverá se dar de forma a não explicitar o confronto, visto que a revelação levaria à realimentação do que deve ser apagado. Para que a ideologia possa efetivamente preencher a sua função, necessita de uma mediação que possa produzir generalizações, valorá-las, hierarquizá-las e passá-las à sociedade como as únicas possíveis, mas de tal modo que não pareçam nem uma imposição, nem o resultado de uma lógica. Eu diria que o processo ideológico realiza-se especialmente através do discurso porque tanto a ambigüidade e o caráter generalizante da língua, como a polissemia e as estratégias discursivas concorrem para que se possa dar a homogeneização, ao mesmo tempo em que se esconde o próprio ato.

Consideramos, portanto, que o discurso oficial sobre a profissionalização, ao designar os professores “profissionais da educação”, apresenta-se como uma mediação da ideologia dominante do profissionalismo voltada para o controle da atuação dos docentes. Contudo, tal controle realiza-se de maneira conflituosa, pois tem lugar numa sociedade constituída por interesses antagônicos, embora o discurso oficial funcione silenciando o conflito, realizando um movimento de apropriação e ressignificação de conceitos produzidos pelos discursos contrários ao seu projeto educacional, como é o caso dos discursos inscritos na *FDT*.

Entendemos que a referenciação dos professores se efetiva num processo discursivo no qual se desenvolve uma tensão que apresenta configurações diversas, de acordo com a conjuntura histórica na qual tem lugar. Portanto, ao falar do conflito capital-trabalho que marca historicamente a sociedade capitalista, é necessário dizer que ele assume novas configurações. Com a adoção do modelo de acumulação flexível a fragmentação do trabalho acentua-se e são desenvolvidas estratégias de captura da subjetividade dos trabalhadores que enfraquecem os seus processos de identificação de classe.

Ao analisarmos a designação “profissionais da educação” e identificar que seus sentidos se filiam à *FDM*, consideramos que essa FD tem seu funcionamento permanentemente reconfigurado pelo confronto com outros discursos, produzidos em outros lugares, em outros momentos históricos. No caso de nosso estudo, identificamos como um desses lugares a *FDT*, cujos sentidos estão em permanente confronto com a *FDM* e na correlação de forças vigente são muitas vezes subsumidos à ideologia neoliberal, tendo em vista que no processo social há um movimento de dominação-resistência marcado atualmente pelo “refluxo das lutas de classe” (LESSA, 2007).

Assim, convivemos com um momento de crise das identidades de classe e, nessa conjuntura, o discurso oficial contemporâneo apresenta mecanismos sofisticados de controle, simulando uma identificação com os interesses dos trabalhadores. No caso do discurso sobre a profissionalização docente, o discurso oficial inscreve-se em determinadas condições de produção que apontam para a necessidade de ressignificar o ensino e o trabalho dos professores. Nessa perspectiva, ao enumerar “incumbências” dos docentes, o discurso oficial regula o trabalho docente.

Nossa análise nos permitiu identificar um funcionamento discursivo que silencia as relações ideológicas, pois o discurso oficial busca a produção do consenso sobre a educação/o ensino adequado às necessidades da sociedade contemporânea, ocultando o conflito historicamente estabelecido entre o Estado e os trabalhadores em geral. Esse discurso ao enumerar as “incumbências” dos docentes ressignifica o trabalho dos professores a partir de uma “nova” concepção de ensino, pois ensinar/educar “não é apenas instruir”. Enquanto “profissional do ensino”, o professor “deve” realizar uma série de outras atividades, que são enumeradas no art. 13 da LDB/1996. Evidencia-se, então, um projeto educacional vinculado aos interesses dominantes, no âmbito dos quais a educação cumpre um papel relevante:

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessário, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. Há que se difundir a idéia de que o desemprego e o constante adiamento da

concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são conseqüências da má formação dos trabalhadores [...]. (DUARTE, 2004, p. 47).

Portanto, o projeto educacional contemporâneo contrapõe-se aos ideais dos trabalhadores em educação de construção de uma sociedade justa e de uma escola capaz de contribuir para a socialização do patrimônio cultural produzido pela humanidade. Na sociedade capitalista os processos de apropriação desse patrimônio são atravessados pelos antagonismos sociais e os interesses das classes dominantes norteiam a definição dos projetos educacionais, evidenciando-se a supremacia da lógica do capital. Diante disso, o discurso oficial inscrito num projeto conservador dirige-se aos trabalhadores, e mais especificamente aos docentes, convocando-os a “desempenhar o papel social que lhes cabe enquanto trabalhador e cidadão” (Relatório para a UNESCO, 2000, p. 18).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso trabalho abordamos o discurso oficial sobre a profissionalização docente pressupondo que seus sentidos são produzidos na articulação entre o linguístico, o histórico, o ideológico. Constatamos, então, que esse discurso é marcado pelas determinações históricas contemporâneas, produzindo sentidos para a docência atrelados às mudanças nas relações de trabalho, inscritas na reestruturação produtiva. Nessa conjuntura, o discurso oficial afirma a necessidade de ressignificar o ensino, destacando a importância do professor enquanto “agente de mudanças” e propondo um “novo” projeto de formação, segundo o qual “a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (LDB N.º9.394/1996), preparando o aluno para o exercício de uma “cidadania adaptada às exigências de nosso tempo” (Relatório para a UNESCO, p. 68). No âmbito desse projeto, os professores são designados “profissionais da educação”, sendo estabelecido um processo de referenciação norteado pela noção de profissão, que inscreve o trabalho docente no ideário liberal, ressignificado pela *Formação ideológica Neoliberal*, inscrita na reestruturação das relações de trabalho.

Tais relações são marcadas pelo antagonismo capital-trabalho, que determina o conflito presente nas relações sociais. Contudo, ocorre o seu silenciamento realizado pelos discursos filiados à *Formação Discursiva do Mercado (FDM)*, que trabalham com as noções de *cooperação, parceria e adaptação*. Mobilizando elementos de saber dessa FD, o discurso oficial propõe um perfil para os professores, ancorado nas noções de *competência, autonomia e responsabilidade*, apropriando-se e ressignificando os discursos dos educadores, produzindo efeitos de sentido de *profissionalização, mudança e atuação adequada* à melhoria da “qualidade” da educação. Assim, ocorre a ressignificação da concepção de profissionalização, que passa a focar aspectos subjetivos, capacidades cognitivas de adaptação à “sociedade do conhecimento”, ganhando força um discurso centrado nas noções de eficiência e adaptação. Diante disso, os docentes têm sua atuação criticada e lhes são atribuídas “incumbências” voltadas para o desempenho adequado de suas funções.

Os sentidos dominantes de profissionalização são estabelecidos num embate com outros discursos, produzidos pelos educadores reunidos em suas associações (Anfope, CNTE). Esses educadores contrapõem-se ao projeto oficial de profissionalização, norteando suas propostas pela concepção sócio-histórica, segundo a qual a atuação docente deve contribuir para a transformação social e não para a adaptação. Portanto, os discursos dos educadores filiam-se à *Formação Discursiva dos Trabalhadores (FDT)*, que mobiliza e congrega elementos de saber constituídos pelos trabalhadores em suas instâncias de luta e resistência.

Entretanto, diante da crise das identidades de classe, inscrita numa conjuntura de perda de direitos trabalhistas e formas precárias de acesso aos empregos, os sentidos filiados à *FDT* perdem força, sendo subsumidos à *FDM*. No âmbito desta FD, o discurso oficial afirma a inexistência do antagonismo de classe por meio do discurso da *parceria*, que vincula o êxito da empresa ao êxito do trabalhador. Produz, então, o efeito homogeneizador da ideologia dominante, que ocorre “a partir da hierarquização dos elementos culturais de uma sociedade em termos de “bom x mau”, ou “certo x errado”, o que significa obrigatoriamente uma atividade de inclusão e outra de exclusão” (VOESE, 1998, p. 35). Assim, são excluídos os sentidos de *transformação*, filiados à *FDT*, e o discurso oficial convoca os sentidos de *mudança*, trabalhando a contradição velho x novo, afirmando a necessidade de “uma nova educação escolar”, “um novo papel do professor” e de “novas práticas pedagógicas” (Referenciais para a formação de professores, 1998, p. 11) voltadas para a superação de uma atuação docente que não contribui para preparar os alunos, futuros trabalhadores, de acordo com as exigências da “sociedade do conhecimento”.

Observamos, portanto, um processo de regulação da docência, presente no discurso que visa disciplinar o trabalho dos professores, designados “profissionais da educação” no texto da atual LDB n° 9.394/96. Voltado para esse objetivo, verificamos nas sequências discursivas analisadas um discurso estruturado em torno da noção de dever/em torno da norma, característica do discurso do Direito, que se organiza apoiado no universalismo característico da ideologia jurídica. Assim, “a dominação da ideologia jurídica introduz, [...] por meio de seu universalismo, uma *barreira política*

*invisível*, que se entrelaça sutilmente com as fronteiras econômicas visíveis engendradas pela exploração capitalista” (PÊCHEUX, 1990, p. 11).

No âmbito do processo de regulação da docência, o discurso oficial objetiva produzir o consenso e a ideologia jurídica funciona apagando os conflitos que atravessam/ constituem o texto legal, no qual se materializa a designação “profissionais da educação”. Tal designação não expressa consensos, nem uma construção colaborativa, mas um tenso processo de embate entre projetos de profissionalização gestados ao longo da história das lutas dos trabalhadores. Assim, a atividade linguístico-discursiva de referenciação dos professores por meio da designação referida não ocorre intersubjetivamente, mas inscrita na *práxis* de sujeitos que histórica e ideologicamente produzem sentidos para a docência, o professor, o mundo.

Portanto, ao analisarmos a designação “profissionais da educação”, rejeitamos a ideia de que resulta da construção colaborativa de objetos de discurso, estabelecida na dimensão intersubjetiva. À luz dos postulados da AD, defendemos que essa designação se inscreve no movimento histórico de profissionalização do magistério, marcado pelo conflito característico de uma sociedade dividida em classes, na qual os projetos de profissionalização entram em confronto, embora o discurso oficial produza um efeito de consenso.

No processo de referenciação dos professores, o discurso oficial silencia a designação “trabalhadores” visando evitar os efeitos de sentido de outros discursos inscritos na *FDT*. Eles são designados “profissionais”, pois “devem” professar o ideário do Estado Neoliberal, cumprindo adequadamente as suas funções. Observamos, então, que o funcionamento do discurso analisado se inscreve numa rede de formulações sobre a docência que aciona diversas imagens do professor, constituídas ao longo da história do magistério, materializadas em diversas designações – *regeneradores morais da sociedade, formadores do caráter e do espírito das novas gerações, agentes do progresso, agentes de mudança, profissionais do ensino, profissionais da educação*.

A realização deste trabalho nos permitiu compreender que o funcionamento discursivo oculta, sob a pretensa transparência da linguagem, os processos ideológicos que se materializam e sedimentam no texto legal, veiculando um determinado discurso sobre a profissionalização docente. Ao analisá-lo, foi possível perceber o silenciamento

do conflito presente no processo de redefinição da identidade e da atuação dos professores da Educação Básica. Esse discurso nos fornece “o que é e o que deve ser o professor” (Pêcheux, 1997, p. 159), produzindo um efeito de evidência sobre a atuação e identidade docentes que vem se sedimentando ao longo da história do magistério. Assim, os “profissionais da educação” são os “profissionais do ensino” que devem ter a atuação circunscrita à sala de aula, ao ensino, cuidando da aprendizagem do aluno. Apresenta-se, desse modo, um perfil conservador e alinhado aos interesses dominantes, que se contrapõem à luta dos trabalhadores. Consideramos, então, que o discurso oficial funciona silenciando a possibilidade de outros sentidos, apresentando-se como evidente, atravessado por um interdiscurso que aponta, por um lado, para uma atuação do professor subordinada aos interesses da Igreja e do Estado, e, por outro, à luta dos trabalhadores na busca por melhores condições de vida. Luta essa que se inscreve na luta de classes, embora silenciada pelo discurso oficial que objetiva a produção do consenso em torno de um projeto de educação e sociedade atrelado aos interesses do capital.

## REFERÊNCIAS

ABRÃO, Bernadette Siqueira. **História da Filosofia**. São Paulo. Editora Nova Cultural, 1999.

AGUIAR, Márcia Ângela. **A formação do profissional da educação no contexto da reforma educacional brasileira**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) - Supervisão Educacional para uma escola de qualidade da formação à ação. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX**. In: SAVIANI, Dermeval [et. al.] O legado educacional do século XIX. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2006a (Coleção educação contemporânea).

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **Discurso e relações de trabalho**. Maceió: EDUFAL, 2005.

AMARAL, Maria Virgínia Borges. **A (Des) Ordem do sentido**: da língua ao discurso. (Trabalho apresentado no Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, realizado em Fortaleza em 2001).

ANFOPE. **Documento Final do XII Encontro Nacional** (Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior) Brasília, 2004.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3ª edição. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora Estadual de Campinas, 1998.

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARNAULD, Antoine & LANCELOT, Claude. (1612-1694). **Gramática de Port-Royal**. Tradução Bruno Fregni Basseto, Henrique Graciano Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª edição. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Wilmar do Valle. **O materialismo histórico**. In: REZENDE Antonio (org.). Curso de Filosofia. 3ª Ed. Rio de Janeiro, 1989. Jorge Zahar Editor (p. 145-162).

BOSI, Antônio de Pádua. **Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista (1980-2005)**. In: Universidade e sociedade. Ano XVI, n. 38, junho, 2006/ANDES.

BRASIL, **Parecer CNE/CP n. 9 de 2001** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação). Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996**. Congresso Nacional, Brasília, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9.394/ 96: possibilidades e perplexidades**. In. Brzezinski (org.) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 3ª edição. – São Paulo: Cortez, 2000.

BUENO, Vera Cristina de Andrade & PEREIRA, Luís Carlos. **A filosofia analítica**. In: REZENDE Antonio (org.). Curso de Filosofia. 3ª edição. Rio de Janeiro, 1989. Jorge Zahar Editor (p. 205-213).

CARDOSO, Sílvia Helena. **A questão da referência**: das teorias clássicas à dispersão dos discursos. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

CATANI, Denise Bárbara. **Estudos de história da profissão docente**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA Filho, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió: EDUFAL, 2007.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. (APRESENTAÇÃO) In: In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena. (org.) **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. **Propostas do Banco Mundial para a educação**: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMAZI, L. de e WARDE, M. J. O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

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

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública; tradutores Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. - São Carlos: Claraluz, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques **Analyse du discours politique**: le discours communiste adressé aux chrétiens. In: Langages, n° 62. Paris, Larousse, 1981.

CRUZ, Antônio. **A janela estilhaçada**: a crise do discurso do novo sindicalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DOSSE, François. **História do estruturalismo**: o canto do cisne, de 1967 a nossos dias. Tradução de Álvaro Cabral. Bauru, SP: Edusc, 2007. 2 v. (Coleção História).

DUBOIS, Jean, et.al. **Dicionário de Lingüística**. Editora Cultrix, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUCROT, Oswald e TODOROV, Tzvetan. **Referência**. In: Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972 (p. 229-233).

DUCROT, Oswald. **Referente**. In: Enciclopédia Einaudi. Vol. 2: Linguagem-Enunciação. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.

ENQUITA, Mariano F. **Ambigüidades da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, n. 4, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. **Estudos pré-saussurianos**. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (org.) Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. **Somos todos trabalhadores em educação?** Reflexões sobre identidades docentes desde a perspectiva de sindicalistas. In: Educação e pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/agosto. 2006.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da análise do discurso no Brasil**: um breve preâmbulo. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (org.) Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e qualificação profissional nos anos 90**: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Marisa R. T.(orgs.) Política e trabalho na

escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2ª edição.- Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREGE, Gottlob. **Sobre o sentido e a referência**. In: Lógica e filosofia da linguagem. São Paulo, Cultrix, 1978.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (Nova) Política de formação de professores**: a prioridade postergada. In: Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, outubro, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação e Sociedade, nº 80, p. 137-168, setembro / 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação e Sociedade, ano XX, nº 68, dezembro /99.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Prefácio**. In: RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão**: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública**: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, Pablo (org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história.** In: NAVARRO, Pedro (org.). Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem.** Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2005a.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação.** Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005b.

GUZMÁN, M. de. **Vida y muerte de las escuelas normales.** Barcelona: PPU, 1986.

HENRY, Paul. **Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969).** In: GADET, Françoise & HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux; tradução de Bethania S. Mariani [et al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

INDURSKY, Freda. **A fragmentação do sujeito em análise do discurso.** In: Discurso, memória, identidade. Freda Indursky e Maria do Carmo Campos. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

HARDMAN, Francisco Foot. **Nem pátria, nem patrão!: memória operária, cultura e literatura no Brasil.** 3ª edição. ver. e ampl. São Paulo: EDUNESP, 2002.

JAPIASSÚ, Hilton. **O Racionalismo Cartesiano.** In: REZENDE, Antonio (org.) Curso de Filosofia. 3ª edição. Rio de Janeiro, 1989. Jorge Zahar Editor/SEAF.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3ª edição, Rio de Janeiro. Zahar Editor, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça e CUNHA-LIMA, Maria Luiza. **Do cognitivismo ao sociocognitivismo.** In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Christina (org.) Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça, MORATO, Edwiges Maria, BENTES, Anna Christina (orgs.). **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4ª Ed. São Paulo Cortez, 2005.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LO VUOLO, R. **Una nueva oscuridad?** Estado de Bienestar, crisis de integración social y democracia: In: LO VUOLO, R & A. BARBIETO. La nueva oscuridad de la política social. Del Estado populista al neoconservador. Buenos Aires, CIEPP/Miño y Dávila, 1993.

LUKÁCS, George. **O trabalho**. Tradução Ivo Tonet. Maceió, 1997. (mimeo).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

MACEDO, Ubiratan Borges de. **Liberalismo e justiça social**. São Paulo: IBRASA, 1995. (Biblioteca sociologia e política; v. 44).

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**; tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3ª edição, 1997.

MALDIDIER, Denise. **Elementos para uma história da análise do discurso na França**. In: Orlandi (org.) Gestos de leitura: da história no discurso. Editora da UNICAMP, 1997.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje; tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARTINS, André Silva. **Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo da Terceira via**. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos** (terceiro manuscrito-1844); tradução de José Carlos Bruni. In: Marx (Os pensadores) 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985a.

MARX, Karl. **Teses contra Feuerbach** (1845); tradução de José Arthur Giannotti. In: Marx (Os pensadores) 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985b.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política** (1857); tradução de José Arthur Giannotti e Edgar Malagodi. In: Marx (Os pensadores) 3ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1985c.

MATTOSO, Joaquim Camara Jr. **História da lingüística**; tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. 4ª. Edição. Petrópolis, Vozes, 1986.

MEC: UNESCO. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Educação: um tesouro a descobrir. 4ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília, DF.

MELO, Kátia Maria Silva de. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: EDUFAL, 2007.

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Daniele. **Construção dos objetos de discurso e categorização**: uma abordagem dos processos de referência. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães, RODRIGUES, Bernadete Biasi, CIULLA, Alena. (org.) Referência. São Paulo: Contexto, 2003 (coleção clássicos da linguística).

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Daniele **Construction des objets du discours et catégorisation**: une approche des processus de référénciation. In: BERRENDONNER, A. & REICHLER-BÉGUELIN. Du syntagme nominal aux objets-de-discours. Neuchâtel, Université de Neuchâtel 1995, pp. 273-305.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula & VIOTTI, Evani de Carvalho. **Semântica Formal**. In: FIORIN, José Luiz (org.) Introdução à lingüística II: princípios de análise. 4ª edição, São Paulo: Contexto, 2005.

NÁUFEL, José. **Novo dicionário jurídico brasileiro**. 6ª edição, v. III. Editora Beta LTDA, Rio de Janeiro, 1976, p. 118-119.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 2007 (Biblioteca básica de serviço social; v. 1).

NÓVOA, António. **O processo histórico de profissionalização do professorado**. In: Profissão professor. Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente**: reflexões sobre o contexto latino-americano. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n.99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade **As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica**: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila e DUARTE, Marisa R. T. (org.). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Roberta Pires. **Semântica**. In: In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Cristina (org.) Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni. **Maio de 1968**: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre [et al.] tradução e introdução: José Horta Nunes. 2ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, Eni **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. In: INDURSKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro. (org.) Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005a.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 6ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2005b.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4ª edição, Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni. **A leitura e os leitores**. 2ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1999. (coleção primeiros passos; 184).

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PAVEAU, Marie-Anne & SARFATI, Georges-Élia. **As grandes teorias da Lingüística**: da gramática comparada à pragmática. Trad. M. R. Gregolin et al. São Paulo: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, Michel e C. Fuchs. **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise & HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux; tradução de Bethania S. Mariani [et al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni P. Orlandi. 4ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **A análise do discurso**: três épocas. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux; tradução de Bethania S. Mariani [et al.] Campinas: Editora da UNICAMP, 1990a.

PÊCHEUX, Michel. **Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso**. In: Escritos 4. Publicação do Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB-NUDECRI-UNICAMP. Maio, 1999. (Esse texto foi publicado na revista *Mots* de março de 1984).

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3ª edição, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Delimitações, inversões, deslocamentos**. In: ORLANDI; GERALDI (org.) Cadernos de estudos lingüísticos, n.º 19, Campinas, 1990b. Tradução de José Horta Nunes.

PIMENTA, Selma Garrido. (**Apresentação à edição brasileira**) In: CONTRETAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. & GHEDIN E. (Orgs) Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Nogueira Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Nogueira Marise. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p.405 - 427.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SADER, Éder. **Quando novos personagens entram em cena**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

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

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 7ª. edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 36ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 6ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SOLOMON, C. Robert e HIGGINS, Kathleen M. **Paixão pelo saber**: uma breve história da filosofia. (tradução de Maria Luiza X. de A. Borges). Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2001.

SOUZA, A. N. de. **Movimento sindical docente**: a difícil trajetória. In: LEITE, M. de P. (org) O trabalho em movimento: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas: Papyrus, 1997.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 14, 2000. (ANPED).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, Maria Augusta. **A exploração travestida de cooperação**. In: AMARAL, Maria Virgínia Borges; SOUZA, Ana Cristina de. Trabalho e direitos sociais: bases para a discussão. Maceió: EDUFAL, 2008.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

VICENTINE, Paula Perin. **A profissão docente no Brasil**: sindicalização e movimentos. In: BASTOS, Maria Helena, STEPHANOU, Maria (orgs.) Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VILLELA, Heloísa de O S. **O mestre – escola e a professora**. In: 500 anos de educação no Brasil/ (org.) LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA Filho, Luciano Mendes de, VEIGA, Cyntia Greive. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da lingüística**. (Tradução de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Práticas de gestão e feminização do magistério**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set/dez. 2005.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. **Identities (in) formais**. Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. ORGANON, v. 17, n. 35, p. 45-282, jan/dez, 2003.