



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

DIRCE JAEGER

DISCURSOS DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR:
efeitos da *interpelação* no âmbito da formação discursiva do Aparelho
Ideológico Escolar

RECIFE- PE
2016

DIRCE JAEGER

**DISCURSOS DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR:
efeitos da *interpelação* no âmbito da formação discursiva do Aparelho
Ideológico Escolar**

Tese de doutorado apresentada ao
Curso de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para a obtenção
do Grau de Doutor em Letras

Área de concentração: Linguística
Linha de pesquisa: Análises do Discurso
Orientadora: Prof.^a Dra. Evandra Grigoletto

**RECIFE- PE
2016**

Catálogo na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

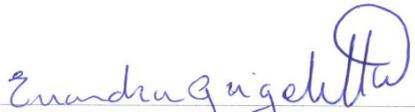
J22d	<p>Jaeger, Dirce Discursos de valorização do professor: efeitos da interpretação no âmbito da formação discursiva do aparelho ideológico escolar / Dirce Jaeger. – Recife: O Autor, 2016. 214 f.</p> <p>Orientadora: Evandra Grigoletto. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.</p> <p>Inclui referências.</p> <p>1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Educação – estudo e ensino. 4. Interpelação. 5. Ideologia. 6. Valores sociais. 7. Professores – avaliação. I. Grigoletto, Evandra (Orientadora). II. Título.</p> <p>410 CDD (22.ed.) UFPE (CAC 2016-59)</p>
------	---

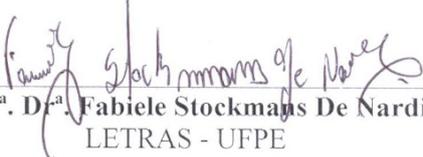
DIRCE JAEGER

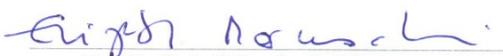
**DISCURSOS DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: Efeitos da
Interpelação no Âmbito da Formação Discursiva do Aparelho Ideológico
Escolar**

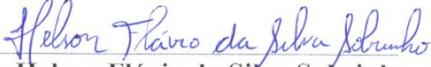
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor
em LINGUÍSTICA em 4/2/2016.

TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:


Prof.^a. Dr.^a. Evandra Grigoletto
Orientadora – LETRAS - UFPE


Prof.^a. Dr.^a. Fabiele Stockmans De Nardi
LETRAS - UFPE


Prof.^a. Dr.^a. Elizabeth Marcuschi
LETRAS - UFPE


Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho
FALE - UFAL


Prof.^a. Dr.^a. Nadia Pereira Gonçalves de Azevedo
FONOAUDIOLOGIA - UNICAP

Recife – PE
2016

DEDICATÓRIA

A minha mãe, de quem herdei uma profícua inquietação e o prazer de estudar.
(*in memoriam*)

Aos professores, sobretudo àqueles que, desconfiando dos sentidos evidentes, têm lutado por espaços de resistência e desnaturalização de discursos no interior de suas práticas.

AGRADECIMENTOS

(não mais que um recorte)

A Deus, acima de todas as materialidades que conheço e daquelas que penso conhecer....

Ao Gali, companheiro insubstituível de toda uma vida; a Denise, Paula, Júlia e Raquel, por tudo o que me ensina(ra)m e pelo sentido que conferem a minha existência!

À perene e sincera amizade da Iane e do André!

A Evandra, orientadora, grande professora e ser humano de primeira grandeza, pelo incentivo e confiança, pelas intervenções precisas e a extraordinária paciência com meu *modus operandi*...

Ao conjunto de professores, colegas e funcionários do PPGL que honraram e sobrepujaram todas as expectativas que eu nutria sobre como seria cursar uma pós-graduação no programa de Letras da UFPE...

Especial agradecimento a Marcela e à colega Ana Karine pelo carinho e solidariedade!

Aos professores da UFAL que me iniciaram nos caminhos da Análise do Discurso. Tudo poderia ser bem diferente se, lá em 2006, a profa. Ana Gama não tivesse me “aceitado” como aluna especial em sua disciplina do mestrado...

À orientadora do Mestrado, Maria Virgínia (UFAL), por ter jogado *mais lenha nesta fogueira*...

Falando em mestres, meu especial reconhecimento ao trabalho realizado pelos professores que, habilidosa e sabiamente, lapidaram a insurgente tese nas bancas de qualificação: Beth, Helson, Fabiele e Evandra...

Agradecimento especial aos colegas professores, alunos e funcionários da UPE que não economizaram palavras e gestos de apoio e incentivo em todos os momentos, sobretudo nos mais críticos! Desse grande grupo, evoco, por diferentes razões, os colegas Pedro, Clóvis, Henrique e Rosângela...

E o que dizer dos meus pares do colegiado de Letras da UPE? Da redução de carga horária ao empréstimo de livros; da escuta de qualidade às palavras certeiras... meu agradecimento sincero a Jaciara, Erasmo (com louvor!), Elcy, Graça, Benedito, Jairo, Fernando, Inês e Silvânia....

Pelo carinho e a fiel intercessão dos irmãos da Igreja Batista Filadélfia de Garanhuns...

Reconheço também a importância do suporte profissional e afetivo da Dra. Marta Almeida e o apoio logístico de Vanda, os quais me ajudaram a manter o foco na tese!

Os outros tantos nomes, silenciados nesta página, podem estar certos do meu grato reconhecimento...

Toda luta de classes pode, às vezes, ser resumida
na luta por uma palavra, contra uma outra.
Algumas palavras lutam entre si como inimigas.
Outras são o lugar de um *equivoco*:
a meta de uma batalha decisiva, porém indecisa ...
O combate filosófico por palavras
é uma parte do combate político.

Althusser (1968)

RESUMO

A abordagem trata de promover uma leitura desnaturalizante de discursos que se acham em funcionamento nas chamadas *campanhas de valorização do professor* veiculadas na mídia brasileira. Para tanto, selecionam-se recortes de materialidades produzidas pelos enunciadores: Movimento Todos pela Educação, Ministério da Educação (MEC) e jornalismo da Rede Globo de Televisão. O tratamento teórico desenvolve-se, predominantemente, a partir das reflexões de Pêcheux e Althusser, o que inscreve o percurso teórico e analítico da tese no espaço da Análise do Discurso francesa (AD) e seus diálogos com o materialismo histórico. Os movimentos de teorização, como desdobramentos das releituras de alguns dos textos fundadores da AD, apontam para as implicações contidas no *continuum* interioridade / exterioridade do gesto de *interpelação* ideológica e seus desdobramentos sobre o estatuto das formações discursivas, seus agentes e saberes. No tocante ao corpus, deparamo-nos com o funcionamento da *formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar* que reúne, sob o mesmo teto ideológico, discursos da docência como *dom, missão, talento e profissão*, dissipando efeitos de antagonismo e anacronismo entre eles e lançando luzes sobre seu funcionamento no âmbito da formação social capitalista. Nesse sentido, uma vez atravessado o efeito de evidência de sentidos, discursos de valorização do professor dão lugar a discursos de responsabilização/ imputação /culpabilização docentes, fazendo emergir a figura solitária, individuada pelo Estado, do professor responsável pelo (in)sucesso do aluno, o futuro da nação e o (não) desenvolvimento do país, enquanto apagam-se as demais instâncias materiais, institucionais e humanas co-implicadas no processo de Educação. Em funcionamento, dentre outros, os discursos do *bom professor*: aquele que usa seu dom/talento, cumpre sua missão e exerce a profissão de modo a desempenhar seu papel no modo de regulamentação da formação social capitalista. Se, por um lado, a identificação dos discursos de valorização do professor como discursos políticos da formação ideológica dominante do capital problematiza sobremodo os espaços de resistência e transformação (implicada no trinômio produção-reprodução-transformação dos meios de produção capitalista); por outro, faz funcionar a distinção de Marx entre *classe em si* e *classe para si*. Perspectiva que promove novos efeitos de sentido para *os docentes*, no plural, não mais individuados pelo Estado enquanto “o bom professor” do modo de produção capitalista, mas dispostos a *ousar* refletir o que o movimento interpelador, que se dá no interior dos Aparelhos de Estado, não “lhes dá (e nunca dará) a pensar”.

PALAVRAS-CHAVE: Campanhas de valorização do professor; interpelação; formação discursiva do Aparelho de Estado Escolar; bom-professor; Análise do Discurso.

ABSTRACT

The approach aims at promoting a non-natural reading of working discourses in teacher appreciation campaigns in Brazilian media. Therefore, parts of materialities produced by the enunciators were selected: “*Todos pela Educação*” Movement, Ministry of Education (MEC) and the journalism of Globo Network Television. The theoretical treatment is developed, predominantly, from the considerations of Pêcheux and Althusser, which inscribes the theoretical and analytical routes on the space of French Discourse Analysis (FDA) and its interactions with historical materialism. The theorization movements, as deployment of the reinterpretations of some foundation texts of FDA, points towards the implications contained in the *continuum* interiority/externality of the ideological interpellation gesture and their consequences about the status of discursive formations, its agents and knowledge. Regarding the corpus, we are faced with the functioning of the discursive formation of the School Ideological Apparatus that brings, under the same ideological ceiling, discourses of the teaching practice as being a gift, a mission, a talent and a profession, dispersing the effects of antagonism and anachronism between them and shedding light on its way of working within the capitalist social formation. In this sense, once crossed the effect of evidence of meanings, teacher appreciation discourse replaces accountability / imputation / scapegoating teachers discourses, bringing out the lone figure, individuated by the state, of the teacher responsible for the student (un)success, the future of the nation and the (non) development of the country, while other material, institutional and human co-involved instances in the process of education are vanished. In operation, among others, the discourses of the *good teacher*: one who uses his gift / talent, fulfills its mission and performs the profession to play its role in the regulation mode of capitalist social formation. If, on the one hand, the identification of discourses about teacher appreciation as political discourses of the dominant ideological formation of the capital greatly discusses the spaces of resistance and transformation (involved in triad production-reproduction-transformation of capitalist production’s means); on the other hand, it operates Marx’s distinction between *class itself* and *class for itself*. Perspective that promotes new meaning effects for teachers in the plural, not individuated by the state as “good teacher” of the capitalist mode of production, but willing to dare to reflect what the interpellator movement that occurs within the State Apparatus do not “give them (and never will give) to think.”

KEYWORDS: Teacher Appreciation Campaigns; Interpellation; Discursive Formation of School Ideological Apparatus; good teacher; Discourse Analysis

RESUMEN

El abordaje trata de promover una lectura desnaturalizante de los discursos que se hallan en funcionamiento en las llamadas *campañas de valorización de maestros /profesores* difundidas por los medios de comunicación brasileños. Para ello, se han seleccionado recortes de materialidades producidas por los enunciadores: Movimiento *Todos pela Educação*, Ministerio de Educación (MEC) y periodismo de la Red Globo de Televisión. El tratamiento teórico se desarrolla, predominantemente, a partir de las reflexiones de Pêcheux y Althusser, lo que inscribe el trayecto teórico y analítico de la tesis en el campo del Análisis del Discurso (AD) de línea francesa y sus diálogos con el materialismo histórico. Los movimientos de teorización, como desdoblamiento de lecturas de algunos de los textos fundadores del AD, señalan las implicaciones contenidas en el *continuum* interioridad / exterioridad del gesto de *interpelación* ideológica y sus consecuencias sobre el *status* de las formaciones discursivas, sus agentes y saberes. En lo que toca al *corpus*, nos encontramos con el funcionamiento de la *formación discursiva del Aparato Ideológico Escolar*, que reúne, bajo un mismo techo ideológico, los discursos sobre la docencia como *don, misión, talento y profesión*, disipando efectos de contradicción y anacronismo entre ellos y lanzando luces sobre su funcionamiento en el ámbito de la formación social capitalista. En este sentido, una vez atravesado el efecto de evidencia de sentidos, discursos de valorización de los maestros/profesores dan lugar a discursos de responsabilidad / imputación / culpabilidad docentes, desde donde emerge la figura solitaria, individuada por el Estado, del profesor responsable por el (no)éxito del estudiante, el futuro de la nación y el (no)desarrollo del país, mientras se borran las demás instancias materiales, institucionales y humanas co-implicadas en el proceso de educación. En funcionamiento, de entre otros, los discursos del *buen profesor*: aquel que usa su don/talento, cumple su misión, y ejerce su profesión de modo a desempeñar su papel en el modo de regulación de la formación social capitalista. Si, por un lado, la identificación de los discursos de valorización del maestro /profesor, como siendo discursos políticos de la formación ideológica dominante del capital, problematiza considerablemente los espacios de resistencia y transformación (implicadas en la tríada producción-reproducción-transformación del modo de producción capitalista); por otra parte, pone en funcionamiento la distinción de Marx entre *clase en sí* y *clase para sí*. Perspectiva que promueve nuevos efectos de sentido para *los docentes*, en plural, ya no más individuados por el Estado como "el buen profesor" del modo de producción capitalista, pero dispuestos a *osar* reflexionar sobre aquello que el movimiento interpelante, que se produce en el interior de los Aparatos de Estado, no "les da (y nunca les dará) a pensar."

PALABRAS CLAVE: campañas de valorización de los maestros/profesores; interpelación; formación discursiva del Aparato Ideológico Escolar; el buen-maestro; Análisis del Discurso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Capítulo I	
NO PRINCÍPIO, (JÁ) ERA A IDEOLOGIA...	20
1.1 Reprodução e transformação dos meios de produção capitalista: espaço de <i>contradição</i>	23
1.2 Formações ideológicas e formações imaginárias: o indivíduo (re)conhece seu lugar na luta de classes	29
1.3 De indivíduos e sujeitos: mecanismo da <i>interpelação</i> , ensujeitamento e individuação	33
1.4 Formações discursivas: espaço privilegiado de materialização da luta de classes	36
1.4.1 De Foucault a Pêcheux	37
1.4.2 A questão da <i>exterioridade</i> na constituição do Sujeito, saberes e sujeitos da formação discursiva	39
1.5 Aparelhos ideológicos de Estado de Althusser: de indivíduos a sujeitos da produção/reprodução/transformação das condições de produção capitalista	48
1.5.1 De indivíduo <i>uno</i> a sujeito <i>das/nas relações</i> : efeito colateral do gesto de <i>interpelação</i> ideológica?	53
1.6 Da forma-sujeito às tomadas de posição do sujeito	55
1.7 Sobre a dupla relação especular: problematização necessária	59
1.8 Do interdiscurso à formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar: o que <i>pode e deve ser dito</i> sobre o professor	68
1.8.1 Pré-construído e discurso transversal	69

Capítulo II

TUDO MUNDO SABE O QUE É UM PROFESSOR...	74
2.1 A questão das projeções identitárias	74
2.1.1 A educação na comunidade primitiva	81
2.1.2 O professor e a Escola na Grécia e em Roma	87
2.1.2.1 A herança discursiva (fundacional) grecorromana sobre o professor	98
2.1.3 O professor e a Escola na Idade Média	100
2.1.4 A Escola e o capitalismo pós-moderno: <i>upgrade</i> ideológico elementar	110
2.2 Agenda pós-moderna e discursos de valorização do professor	114
2.3 A Escola na perspectiva dos Aparelhos Ideológicos de Estado	119

Capítulo III

DISPERSÃO E HOMOGENEIDADE EM TORNO DA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO APARELHO IDEOLÓGICO ESCOLAR	122
3.1 A seleção do <i>corpus</i> : o primeiro gesto de interpretação	122
3.1.1 Campo discursivo de referência	128
3.2 O discurso político e a <i>gourmetização</i> das línguas de madeira	130
3.2.1 O tempo e a verdade no discurso político	134
3.3 A voz dos enunciadores: <i>tu dizes...</i>	136
3.3.1 Agente <i>se vê</i> na Globo (Enunciador 1)	139
3.3.2 O efeito- <i>slogan</i> e o <i>slogan</i> de efeito do Movimento Todos pela Educação (Enunciador 2)	140
3.3.3 <i>Seja um professor. Pergunte-me como</i> : campanha de valorização do professor do MEC (Enunciador 3)	147
3.4 Aonde nos leva o movimento escópico...	150

Capítulo IV

O DOM, A MISSÃO E A VOCAÇÃO: BOM-SUJEITO I	152
4.1 Desnaturalizando sentidos	152
4.2 Com a palavra, a voz sem nome	154
4.3 Cruzando a cortina do efeito narcísico	159
4.3.1 O professor valorizado: o papel ideológico da evidência de sentidos	166

Capítulo V

A PROFISSÃO E A RESPONSABILIZAÇÃO/IMPUTABILIDADE:

BOM SUJEITO II	173
5.1 O dom, o talento e a missão <i>versus</i> a profissão	173
5.2 O presente, o passado e o futuro nas mãos do (bom) professor	181
5.3 De volta ao começo: efeito <i>retrô ou vintage?</i>	185
5.4 O discurso da falta e a imputação do <i>déficit</i>	193
5.5 A reprodução das forças produtivas capitalistas e o professor	196
CONCLUSÕES	205
REFERÊNCIAS	211

INTRODUÇÃO

As discussões em torno da Educação brasileira e a qualidade dos resultados desta tem ocupado cada vez mais espaço na mídia e em representativas instâncias públicas e privadas. Como agravante, segundo sugerem recentes estudos e pesquisas¹, tem se verificado um crescente desinteresse dos jovens pelos cursos superiores de licenciatura; ao mesmo tempo em que um número considerável de profissionais da Educação Básica tem migrado para novas profissões. Também não é comum que os melhores alunos do Ensino Médio se vejam estimulados por seus mestres a se tornarem professores ou que seja este o sonho dos pais para seus filhos².

Portanto, o iminente colapso no preenchimento das vagas de professores de Educação Básica em todo o país, somado às críticas à qualidade da Educação brasileira encontram-se na base das condições de produção dos chamados *discursos de valorização do professor* que ocupam a mídia impressa, a TV e o rádio; tanto quanto as falas oficiais. Dentre estes – já antecipando o *corpus* da investigação- priorizo os discursos sobre o docente e o trabalho docente acionados a partir do funcionamento linguístico-discursivo de peças publicitárias do Movimento “Todos pela Educação”³ (2013), peças da campanha de valorização do professor lançada pelo MEC (2009), além de opiniões expressas em importantes veículos da mídia nacional, dentre as quais seleciono um comentário do jornalista Alexandre Garcia (Rede Globo de Televisão-2014) sobre os professores e a carreira docente.

O percurso teórico e analítico, além de confirmar a importância de se compreender as afiliações discursivas/ideológicas e os sentidos produzidos, sobretudo, a partir de construções do tipo “bom professor”; “professor de qualidade”; referências ao “dom”, à “vocação”, ao “talento”, entre outras materializações discursivas que

¹ Pesquisas e relatórios internacionais e nacionais que tratam da situação da profissão docente no Brasil e no mundo integram o relatório preliminar da pesquisa desenvolvida pela Fundação Victor Civita, publicada em outubro de 2009 e intitulada *Atratividade da carreira docente no Brasil*, disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>

² Comentário pautado em observações tecidas ao longo de 17 anos de docência no Ensino Médio; em conversas com pais, professores e alunos.

³ Autodefinido como movimento da sociedade civil organizada em torno de uma missão: “Contribuir para a efetivação do direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica de qualidade até 2022” disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>

funcionam no *corpus*, confirma a excelência da contribuição do constructo teórico e analítico da Análise do Discurso pecheuxiana.

Soma-se ainda à conjuntura de produção dos discursos mencionados (integrantes do *corpus*), o contexto cultural, socioeducacional e político em que se inscrevem os chamados movimentos populares, as Organizações Não-Governamentais (ONG), os espaços midiáticos e demais movimentos da sociedade civil organizada em torno das bandeiras da cidadania, dos direitos humanos e da transparência. É a sociedade dos planos, campanhas, metas, do “*todos por algo*”, dos efeitos de sentido das *logomarcas* e *slogans* midiáticos performativos, adotados tanto pela *língua de Estado* (PÊCHEUX, 2011a), quanto pelas demais coletividades que têm priorizado a mídia como espaço enunciativo.

Os processos discursivos representados pelos discursos acionados dão lugar a importantes movimentos de sentidos, projeções imaginárias sobre sujeitos que, invariavelmente, reverberam nos processos de constituição de identidade(s) docentes, ao mesmo tempo em que levantam importantes questões sobre *quem enuncia* e desde que *lugar*⁴, aspectos que assumem posição privilegiada na abordagem, uma vez que os “enunciadores” ligados ao *corpus* enunciam, por força do lugar que ocupam, desde a instância do poder político-econômico e cultural brasileiro.

Na contramão do funcionamento de um discurso fundador⁵ sobre o docente e a docência, os atuais discursos representam retornos a já-ditos, como o são o discurso da docência como dom, abnegação e sacerdócio – os quais produzem um efeito *déjà vu* muito sugestivo à análise - e, paradoxalmente, a discursos empresariais de *qualidade, metas e prazos*, os quais têm seu lugar no âmbito das práticas discursivas voltadas a (re)produção do modo capitalista de produção. Esses retornos significam e reverberam nas imagens e identidades docentes na contemporaneidade e, sugiro, encontram-se na base de processos de desvalorização, responsabilização e categorização docentes. Daí a relevância de se buscar a compreensão de seu funcionamento.

Os gestos de leitura se desenvolvem no campo da Análise do Discurso, nos moldes propostos e praticados por Michel Pêcheux, pensador que tomo como

⁴ Ainda que o “Todos pela Educação” seja um “movimento da sociedade civil organizada”, as instituições e marcas que o constituem ligam-no à formação discursiva do capital, lugar desde onde deverão ser analisados os discursos.

⁵ Discurso fundador como aquele que, nas palavras de Orlandi (2003, p.13), “cria uma nova tradição, re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra”. São as análises que, efetivamente, sinalizar-nos-ão o tipo de relação que guardam as contemporâneas apresentações do “bom professor” -e demais materializações do discurso de valorização do professor que constituem o *corpus*- e os discursos que neles ecoam, estes sim, “fundadores”.

interlocutor nº 1, juntamente com Althusser, no processo de teorização desenvolvido na presente tese.

No final da década de 60 (século XX), a Análise do Discurso emerge como “modo de leitura”; como um novo meio de abordar a política, usando para isso “a arma científica da linguística” (MALDIDIER, 2010, p. 12). Dubois e Pêcheux, acrescenta a autora, “despendem um ímpeto militante em suas empreitadas (...), são tomados pelo sentimento de uma urgência teórico-política” (*op. cit.*, p.13), o que, na prática das teorizações que se seguiram, evidenciaram posições teóricas diferenciadas entre ambos:

[para 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 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 Análises do Discurso. (2010, p. 13)

Esta mudança de terreno (re)aparece sintetizada, epistemologicamente, nos moldes de uma tripla articulação entre o campo teórico aberto pelo *materialismo histórico*, “como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias” (PÊCHEUX e FUCHS, 2010c, p.159); a *linguística*, como teoria que trata tanto dos mecanismos sintáticos quanto dos processos enunciativos; e uma *teoria do discurso* que aponta para “a determinação histórica dos processos semânticos” (*op. cit.*, p.160). Três regiões, complementam os autores, “de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de ordem psicanalítica)” (*op. cit.*, p.160). É quando nos deparamos com a contribuição decisiva da releitura lacaniana de Freud. Lacan, ao oferecer uma explicação para o modo de funcionamento do eu/sujeito⁶, ajuda a construir as bases para o conhecimento do sujeito clivado, cindido e descentrado com que se depara o analista em seu percurso teórico-analítico.

⁶ O “estádio do espelho”, teoria lacaniana aqui referida, trata do processo de identificação/dissimulação da alteridade vivenciada pelo ser humano desde seus primeiros contatos com o “Outro” (a família, a igreja, a escola, o Estado, ...): “O Estádio do Espelho de Lacan é o precursor da dialética da alienação do sujeito no eu. O sujeito jamais apreende a si mesmo, a não ser sob a forma do seu eu (*moi*), estritamente dependente do outro especular, que constitui sua identidade. Por essa razão, a relação que o sujeito mantém consigo mesmo e com os outros (seus objetos) permanece sempre mediada pelo eixo Imaginário. É na relação do sujeito consigo mesmo como um outro, na sua dimensão de alteridade, que se deve buscar o seu estatuto de sujeito social.” (GRECO, 2011, p 4-5)

Em poucas linhas, retomo alguns momentos-chave na trajetória pessoal-acadêmica do filósofo francês Michel Pêcheux, os quais aparecem intimamente imbricados nos desdobramentos e filiações teóricas que impactaram no curso de sua aventura teórica. Graduado em filosofia em 1963, Pêcheux teve uma educação interdisciplinar que lhe possibilitou conhecer Althusser, Lacan, entre outros, além de participar efetivamente dos Círculo Marxista-leninista e do Círculo Epistemológico. Na revista publicada pelo Círculo de epistemologia, *Cahiers pour l'analyse*, é que Pêcheux, sob o pseudônimo de Thomas Hebert, publica seu primeiro artigo em 1966. É Althusser que o influencia a entrar na vida política, enquanto Canguilhem o orienta para a história das ciências e a epistemologia. Através de Canguilhem, Pêcheux se aproxima do domínio da psicologia social, onde encontra Paul Henry, formado em matemática e linguística, além de Michel Plon. É na crítica da análise do conteúdo e da psicologia social que os três passam a pensar e a trabalhar juntos.

No final da década de sessenta, duas obras poderiam ser consideradas marco do surgimento da Análise do Discurso. Em abril de 1968, Jean Dubois, em sua participação no Colóquio de Lexicologia Política de Saint Cloud, trata de explicar sobre “Lexicologia e análise do enunciado”, o que lhe rendeu o papel de “manifesto da Análise do Discurso”, segundo relata Maldidier (2010, p. 15). Em 1969, da parte de Pêcheux, surge outra obra que é considerada marco inaugural da Análise do Discurso na França: A “Análise Automática do Discurso” (referida como AAD 69). Sobre a importância da obra, assim se expressa Maldidier:

Que nós mesmos, depois, só possamos ler este livro como um esboço, como um laboratório de uma teoria do discurso ainda por vir, que sejamos surpreendidos por algumas de suas ingenuidades ou ambiguidades, não muda nada ao essencial: *Análise Automática do Discurso* é um livro original que chocou lançando, a sua maneira, questões fundamentais sobre os textos, a leitura, o sentido. (MALDIDIER, 2003, p. 19)

Para Maldidier, AAD 69 é a proposta do “primeiro modelo de uma máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade” (*op cit*, p.21). Já nesta primeira obra, Pêcheux, continua a autora, deixava entrever o lugar da *Tríplice Entente* (como ironicamente resumia Pêcheux), o que significaria o diálogo permanente da AD: Saussure, Freud e Marx.

Na prática, além de uma superação da “análise do conteúdo”, encontrava-se em jogo:

a superação de um atraso no nível dos procedimentos práticos de tratamento dos textos em comparação com o nível atingido nas discussões sobre a relação entre as três regiões mencionadas anteriormente [materialismo histórico, linguística, teoria do discurso] e, antes de tudo, que seja reduzida a distância que separa a *análise de discurso* da *teoria do discurso*. (PÊCHEUX & FUCHS, 2010c, p.161)

A Análise do Discurso, apesar das diferenças constitutivas a partir das visões de seus dois fundadores, Dubois e Pêcheux, mostra-se como uma disciplina preocupada em pensar simultaneamente, desde o início, seu objeto, o discurso, e a construção de um dispositivo de análise. Em torno de Dubois, reúnem-se linguistas; enquanto Pêcheux atrai pesquisadores em ciências humanas e sociais (MALDIDIER, 2010, p.23)

O que propõe a Análise do Discurso desde sua gênese, sem pretender cair em perigosas simplificações, vem a ser uma leitura menos ingênua do real, parafraseando Orlandi (2005). Isso implica, no caso desta abordagem, (re)conhecer o objeto de que se fala; “quem” discursiviza; desde que lugar(es) socioideológico(s) são processados os discursos; como estes se constituem e os efeitos de sentido que produzem, sobretudo no interior do processo de constituição de imagens e identidades docentes contemporâneas.

Com vistas a operacionalizar a abordagem, a redação da tese obedece a uma divisão metodológica particular: no primeiro capítulo, marcadamente teórico, parto do dispositivo teórico da Análise do Discurso francesa para um trabalho de teorização sobre discursos e sujeitos, problematizando, sobretudo, as reflexões de Pêcheux e Althusser sobre a relação sujeito-Sujeito no interior do campo discursivo que regula o funcionamento do *corpus*. O percurso teórico traz desdobramentos sobretudo importantes, decisivos – e mesmo surpreendentes – para a condução das análises, sobretudo no que tange às implicações de se admitir o trabalho de um gesto interpelador que extrapola os domínios da formação discursiva, lançando inquietantes questões sobre o modo de funcionamento da ideologia dominante na constituição das formações discursivas dos Aparelhos Ideológicos de Estado, em especial, o Escolar. Nesse sentido, o mesmo capítulo fundamenta a decisão determinante para a categorização dos discursos analisados: o reconhecimento da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, o qual determina o que pode e deve ser dito sobre o professor e a docência pelas demais instâncias discursivas.

O segundo capítulo retoma diacrônica e sucintamente o lugar da Escola no âmbito político, social e econômico das formações sociais. Retomada que possibilita contextualizar as condições de (re)produção dos discursos sobre o docente e a docência, além de permitir uma reflexão sobre as projeções imaginárias e identitárias que se

processam a partir do papel da Escola como Aparelho Ideológico de Estado. Para tanto, realizo um percurso que se inicia na sociedade primitiva, ampliando-se para o contexto das sociedades grega e romana, passando pelo modo de funcionamento feudal, medieval até chegar ao contexto capitalista de funcionamento escolar e docente. Neste capítulo, são confrontadas as “expectativas” pós-modernas sobre o professor, o ensino e a Escola e aquele que constitui o papel da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado. Fundamental, no seio desta discussão, o pensamento althusseriano sobre o papel da Escola no âmbito do capitalismo.

O terceiro capítulo, por sua vez, além de apresentar detalhadamente o *corpus* discursivo e os caminhos para sua definição, retoma o percurso teórico que determinou a inscrição do *corpus* na formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar e seu funcionamento como *discurso político*. A apresentação dos recortes submetidos à análise se faz acompanhar do reconhecimento dos três enunciadores cujas materialidades linguísticas constituem objeto das análises: Rede Globo de Televisão (Enunciador 1); Movimento Todos pela Educação (Enunciador 2) e o Ministério da Educação (Enunciador 3).

Os últimos capítulos da tese, o quarto e o quinto, reúnem as análises e põem em funcionamento os dispositivos teóricos e analíticos propostos nos capítulos iniciais a fim de produzirem gestos de leitura e interpretação sobre o funcionamento do *corpus* que evidenciem o *modus operandi* ideológico no âmbito dos discursos de valorização do professor que circulam na mídia. Nestes capítulos, processa-se uma inevitável desconstrução e problematização dos *discursos de valorização do professor* para, em seguida, promover um reconhecimento do modo de funcionamento do interdiscurso – via formação ideológica dominante- no tocante ao gerenciamento das formações discursivas, sobretudo da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar inscrito no modo de (re)produção capitalista.

Percursos teóricos e analíticos que não desconhecem os riscos implícitos nesta aventura teórica em busca da apreensão do funcionamento da ideologia no tangente à materialidade do *corpus discursivo*, a começar pelos “obstáculos organizacionais e epistemológicos ligados à balcanização dos conhecimentos e sobretudo ao recalçamento-mascaramento universitário do materialismo histórico”, como advertem Pêcheux e Fuchs (2010c, p.161). Este último alerta não nos deixa esquecer que as evidências de sentidos, sujeitos e de suas tomadas de posição frente ao discurso da ideologia dominante não são privilégio das instâncias ordinárias da formação social

vigente, mas alcançam (até mesmo) os processos discursivos acadêmicos sobre o professor e o trabalho docente.

As considerações finais tentam dar conta, sem êxito, do percurso teórico e das investidas analíticas, enquanto uma constatação se impõe: como no girar do caleidoscópio, conceitos e categorias já tantas vezes retomados, não cessavam de surpreender com novos prismas, novos matizes...

CAPÍTULO 1

NO PRINCÍPIO, (JÁ) ERA A IDEOLOGIA...

“O que foi é o que há de ser;
 e o que se fez, isso se tornará a fazer;
 Nada há, pois, novo debaixo do sol.
 Há alguma coisa que se possa dizer: Vê, isto é novo?
 Não! Já foi nos séculos que foram antes de nós.
 Já não há lembrança das coisas que precederam;
 e das coisas posteriores também não haverá memória
 entre os que hão de vir depois delas.”
 Rei Salomão
 (*Bíblia Sagrada*, Eclesiastes 1:9-11)

Mais que a retomada de um já-dito bíblico, a ideologia pairará, de fato, sobre todo o processo de *criação* destas linhas. Protagonista ou coadjuvante, pouco importa, estará sempre lá (e aqui): a (I)ideologia. Atravessando os gestos de interpretação e análise; onipresente em todas as tentativas de teorização, em todos os efeitos e evidências de sentidos e sujeitos; ora explícita, ora dissimulada. Ela, a ideologia.

Há um percurso teórico por trás deste termo. Um percurso que não faremos em sua extensão, mas que precisa ser minimamente pontuado, pelo menos no que serve de embasamento ao tratamento que a ideologia recebe no interior desta abordagem.

A expressão “ideologia”, pontua Althusser (2010), foi inicialmente empregada por Cabanis, Destutt de Tracy e seus amigos para o estudo de uma teoria (genética) das ideias. Já Marx, meio século depois, trata a ideologia como um “sistema de ideias e representações que domina a mente de um homem ou de um grupo social”, diz Althusser (*op. cit.*, p.123), conceito que o próprio Marx tratou de re-elaborar a *posteriori*. Em *A ideologia alemã* ([1933], 1965), já temos a ideologia como pura ilusão, puro sonho. É nesse sentido que Marx (*apud* ALTHUSSER) chega a atribuir à ideologia o *status* de “uma montagem imaginária, um puro sonho, vazio e fútil constituído pelos ‘resíduos diurnos’ da única realidade plena e positiva: a da história concreta de indivíduos concretos, materiais, produzindo materialmente sua existência.” (2010b, p.125).

É oportuno que se introduza a distinção entre *Ideologia*, no singular, realidade mais que histórica (*omni-histórica*), representando “toda ideologia”⁷; e as *ideologias*, no

⁷ Sobre a Ideologia em geral, Pêcheux completa: “o conceito de *Ideologia* em geral aparece, assim, muito especificamente como o meio de designar, no interior do marxismo-leninismo, o fato de que as relações

plural, relacionadas às diferentes formações ideológicas. Estas últimas, as ideologias no plural, têm uma história própria, uma existência histórica e concreta. A Ideologia, por sua vez, à semelhança do inconsciente, é eterna.

Esta última proposição, entretanto, traz implicados consideráveis riscos teóricos. O primeiro deles⁸ diz respeito à perenidade da ideologia. O “princípio” com que se inicia este capítulo, pese a transcendência que emana do “a ideologia é eterna”, deverá despir-se, o quanto antes, das memórias religiosas que aí se atravessam. A eternidade da ideologia - diferentemente daquela do Espírito Santo que *desde sempre pairava sobre uma terra ainda sem forma e vazia*⁹ - está condicionada à existência material das formações sociais e suas relações. Portanto, paradoxalmente, a eternidade da ideologia (e do inconsciente) encontra-se condicionada à existência material contraditória do homem¹⁰, das formações sociais e da luta de classes.

O caráter perene do inconsciente e da ideologia também traz à discussão o trabalho autodissimulador que estas instâncias realizam e que tem como resultado a produção de efeitos de sentidos e sujeitos evidentes. É a ideologia que se encarrega de naturalizar os discursos em torno da docência e do docente, cristalizando sentidos e promovendo a “evidência da existência espontânea do sujeito” (PÊCHEUX, 2010, p. 139) e a naturalização de sentidos.

Os discursos que tratam do docente e da docência representam, na língua, a síntese do trabalho da ideologia e do inconsciente ao oferecer sentidos evidentes e atualizados daquilo que “todo mundo sabe” sobre o ser-professor, como já advertira Pêcheux:

Sob a *evidência* de que ‘eu sou realmente eu’ (com meu nome, minha família, meus amigos, minhas lembranças, minhas ‘ideias’, minhas intenções e meus compromissos), há o processo de interpelação-identificação que *produz* o sujeito no lugar deixado vazio: ‘aquele

de produção são relações entre ‘homens’, *no sentido de que não são relações entre coisas, máquinas, animais não-humanos ou anjos; nesse sentido e unicamente nele*: isto é, sem introduzir simultânea, e sub-repticiamente, uma certa ideia de ‘o homem’, como antinatureza, transcendência, sujeito da história, negação da negação, etc.” (2010, p.138). É a Ideologia que nos permite falar do homem como animal ideológico.

⁸ Os demais riscos somente serão apresentados à medida que avançemos nas discussões em torno do caráter contraditório do espaço e dos meios de reprodução/transformação do modo de produção capitalista. Riscos levantados, em grande parte, pelas reflexões de Pêcheux reunidas no artigo *Ideologia-aprisionamento ou campo paradoxal?* ([1982], 2010b).

⁹ Referência às imagens projetadas pelo texto Bíblico de Gênesis 1 que narra a existência e o fazer de Deus como *prévios* ao surgimento do ser humano e toda a criação.

¹⁰ O termo “homem”, tal qual será empregado ao longo da tese, não quer expressar o “macho da espécie humana” em oposição à *fêmea ou mulher*. Antes, dá continuidade ao uso do termo no âmbito das discussões filosóficas conduzidas por Althusser, Marx, entre outros, sobre o *homem* (ser humano) na história e na luta de classes.

que...’, isto é, X, o quidam que se *achará aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas ‘relações sociais jurídico-ideológicas. (...) 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, [um professor] 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* das palavras e dos enunciados.” (2010, p. 145-146)

Entretanto, a ideologia não daria conta deste trabalho sem a adesão/ilusão do sujeito centrado que escolhe, *livremente*, responder afirmativamente à interpelação ideológica. Desta forma, apaga-se para o sujeito o processo mesmo de assujeitamento e abre-se o espaço para a realização do processo de interpelação-identificação responsável pelos efeitos identitários dos quais nos ocupamos neste estudo. Processo de *assujeitamento* que, quando tomado dentro dos efeitos de sentidos gerados pelo emprego do neologismo, tende a sugerir uma anulação do protagonismo do interpelado frente ao gesto interpelador, o que inviabilizaria quaisquer movimentos na posição-sujeito, bem como possibilidades de transformação e resistência ante os saberes da formação discursiva. Leitura que retarda consideravelmente a compreensão do contraditório e complexo processo de interpelação / identificação que aí se processa.

Equívoco gerado, sobretudo, a partir do funcionamento da variante *assujeitar* que o verbo *sujeitar* recebe no português. O neologismo *assujeitar*, etimologicamente, reúne o prefixo *ad* (para a, em direção a, junto a¹¹) e o verbo *sujeitar*. Desta assimilação, resulta o verbo *assujeitar* que, em lugar de significar “passar de indivíduo a sujeito, tornar-se sujeito”, herda os sentidos de *sujeitar*¹² (do latim *subjectare*), este sim portador de uma entrada no dicionário: “SUJEITAR: 1. Tornar sujeito e dependente (o que era livre e independente); dominar, subjugar; 2. Aceitar o domínio de outrem; conformar-se; entregar-se aos vencedores, render-se; 3. Submeter-se; 4. Contrair obrigação, ficar dependente; 5. Subordinar, constringer; 6. Conformar-se com o destino.” (CIPRO NETO, 2009, p.550).

Portanto, em razão dos referidos efeitos de sentido, - mas sem desconsiderar a vitalidade e historicidade do termo *assujeitamento* no interior dos textos fundadores e contemporâneos da Análise do Discurso pecheuxiana -, é que *assujeitar* aparecerá, sempre que se mostrar elucidativo, substituído por *ensujeitar*. Substituição, reitero,

¹¹ STOCK, Leo. Conjugação dos verbos latinos. Lisboa (Portugal): Editorial Presença, 2000, p.38.

¹² Como já fora antecipado, o verbo *assujeitar* não se encontra dicionarizado em português. Entretanto, na fala popular, constitui variante do verbo *sujeitar*, o que explica a ativação de memórias e a produção de efeitos de sentidos que aqui se postula.

restrita ao espaço de teorização e análise que têm lugar no âmbito desta tese e que se propõe, estritamente, a manter afastados os equivocados efeitos de sentido de *assujeitar*, já amplamente explicitados.

Enssujeitar, ainda que se encontre etimologicamente ligado a *sujeitar*, recebe os efeitos de sentido do prefixo *em/en*, a saber, “tornar-se...”, nos moldes do que se encontra em funcionamento nos vocábulos *enobrecer* (tornar nobre), *embelezar* (tornar belo), *enraivecer* (tornar raivoso), dentre outros. Assim, por analogia, *ensujeitamento* mostra-se um vocábulo capaz de produzir o esperado efeito de “tornar-se sujeito”.

O processo de interpelação-identificação, portanto, não se dá livre de falhas e movimentos de resistência e contraidentificação¹³, ao mesmo tempo em que não apaga totalmente a rede de significantes que o antecede e reaparece no dizer sob a marca da historicidade: síntese dialética de memórias e atualidades. Trabalhar com discursos é, portanto, trazer à superfície da leitura instâncias tão diacrônicas como a enunciação e o interdiscurso, em um movimento de (efeito de) desobediência ao *modus operandi* da ideologia na língua.

1.1 Reprodução e transformação dos meios de produção capitalista: espaço de *contradição*

Quando Pêcheux ([1975], 2010) se propõe a falar da ideologia, imediatamente discorre sobre as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção, o que evidencia tanto o caráter material da ideologia quanto o caráter material de seu funcionamento. Entretanto, adverte Pêcheux, “reprodução nunca significou ‘repetição do mesmo’”, antes, constitui espaço de “resistência múltipla”: “um local no qual surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos, que interrompem a perpetuação das reproduções.” (PÊCHEUX, 2011b, p.115).

De modo semelhante, não há de se pensar em *transformação* como sinônimo de revolução plena; do novo absoluto; de ruptura sem falhas. Para que avancemos nestas teorizações, convém que se revise o texto de Pêcheux que lança luzes sobre os efeitos da *contradição* inerente aos processos de reprodução e de transformação. Refiro-me às

¹³ As tomadas de posição do sujeito de que trata Pêcheux, dentre as quais acha-se a contraidentificação, encontram espaço de discussão ainda dentro deste capítulo teórico.

reflexões oportunizadas por *Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal?*, entre outros textos. No artigo mencionado, Pêcheux trata de modalizar alguns pontos de vista sobre a relação dos sujeitos e da classe trabalhadora com a ideologia capitalista que os interpela em sujeitos de seu modo de produção¹⁴. Para o filósofo, o processo se dá mediante movimentos inerentes ao modo de relação do sujeito com a ideologia que o constitui. Vejamos como Pêcheux exemplifica a “série de oposições” que marcam a relação dos sujeitos com seus corpos, sua língua e seu pensamento no âmbito da formação social vigente e que evocam uma paradoxal (pendular? binária? contraditória?) relação do sujeito com a formação ideológica que o *ensujeita*:

Por um lado é possível observar uma relação entre as formas político-jurídicas tanto da liberdade individual como das práticas escolares de ‘auto-governo’ e da discussão; uma grande multiplicidade de práticas religiosas, que não são submissas a nenhum ritual unificador e que incorporam a repressão de pulsões na forma invisível da moral; um conceito específico de esclarecimento como expressão de experiências individuais: a abrangência cotidiana dos fatos da vida, da língua e do pensamento como construção de regras práticas, formas de comportamento, que se adaptam aos acontecimentos. **Por outro lado**, observamos uma constante dependência de administrações e burocracias, respeito a ordens, hierarquias e barreiras, que funcionam visivelmente como instâncias de opressão. Observamos também o costume à obediência e ao adestramento; à invocação religiosa como comportamento ritualizado (com as práticas de doutrinação, da censura e da confissão); a preferência pelo santificado e pela encenação (com os segredos e promessas como sua consequência); e a tendência a ver tudo como um acontecimento do Estado, que tem relação com a gramática (como metafísica da compreensão do homem saudável) e da retórica (como arte da fala verdadeira). (PÊCHEUX, 2011b, p.111, grifos do autor)

Esta longa citação traz à tona o que parece ser, aprioristicamente, uma demonstração da “incoerência/inconstância” que atravessa os movimentos contra e desidentificatórios do sujeito em relação às formações discursivas (dos Aparelhos Ideológicos) que o interpelam. Entretanto, um olhar atento levará a uma complexificação da questão: trata-se de um sujeito que se movimenta pendularmente entre formações discursivas antagônicas/contraditórias? Ou pertencem os saberes conflitantes a uma e mesma formação discursiva? E ainda: será o próprio caráter

¹⁴ Esta abordagem, como se explicará mais adiante no interior deste capítulo teórico, considera o modo capitalista de formação social como a ideologia dominante. É no interior deste todo complexo, pela *contradição* que lhe é constitutiva, que se dão as tomadas de posição dos sujeitos, os processos de reprodução (*e transformação*) e a produção de (efeitos) de sentido para o *professor* e a *docência*.

conflitante uma evidência ideológica, efeito de sentido dissimulador dos saberes de uma mesma formação discursiva ligada à ideologia dominante?

Paralelamente, não podemos deixar de “ver” no jogo de oposições elencado por Pêcheux um reflexo da imagem projetada pelos teóricos modernos que se esforçam em caracterizar o homem da modernidade tardia; este *ser* que se move no entremeio da modernidade e pós-modernidade¹⁵; atravessado e constituído a partir de saberes contraditórios e opostos.

Pêcheux, em outro artigo¹⁶, situa as contradições no campo das possibilidades de um sujeito que ensaia movimentos dentro “do único mundo existente, o da sociedade burguesa” (PÊCHEUX, 1990, p. 12). Da formação ideológica capitalista burguesa advêm os “objetos” e os sentidos dos quais se apropria o sujeito (Esquecimento 1) no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado:

Os diferentes aparelhos ideológicos de Estado da sociedade burguesa funcionam ao modo da fraseologia democrática, na medida em que o seu regime discursivo combina as propriedades ‘regionais’ de seus objetos especializados (...) com posições de classe no mais das vezes inconfessadas: os objetos ideológicos são sempre fornecidos concomitantemente com a maneira de se servir deles, com a pressuposição de seu ‘sentido’, quer dizer, também com sua *orientação*. (*op. cit.*, p.12)

A proposição que aqui se apresenta traz múltiplas implicações para a condução teórico-analítica da tese. Quando Pêcheux se refere ao “único mundo existente, o da sociedade burguesa” de onde advêm, materializados nos Aparelhos de Estado, os objetos ideológicos dos quais se servem os sujeitos (e o Sujeito!?), sugere desdobramentos significativos para a compreensão do processo de constituição das formações discursivas, seus saberes e (S)sujeitos.

Dentre os objetos ideológicos, podemos situar o modo de relação do sujeito com as formações ideológicas e com o gesto de interpelação que daí advém: relação que encerra contraditória, paradoxal e simultaneamente os processos de reprodução e *transformação* do modo de produção capitalista. Transformação que sofre um deslocamento significativo, segundo elaboração de Pêcheux:

¹⁵ Conferir tabela proposta por Hassan (*apud* Harvey), inserida no cap. 2 da tese.

¹⁶ PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos (1982). Publicado na Revista Caderno de Estudos Linguísticos, Campinas, n°19, jul-dez 1990, p. 7-24.

Para os revolucionários do século XIX europeu, não se trata, pois, de ‘mudar o mundo’, mas de mudar a base do único mundo existente, o da sociedade burguesa, suprimindo o antagonismo entre o que proclama indefinidamente a frase democrática (o que a burguesia pretende fazer, suas promessas e seus programas eleitorais) e o que a burguesia faz ‘realmente’ (...). (*op.cit.*, p.12)

Pêcheux se refere a esta duplicidade de processos ideológicos como *caráter regional e caráter de classe do regime discursivo capitalista burguês*, o que guarda estreita relação com o movimento pendular (contraditório) da relação do sujeito com a formação ideológica capitalista. Em outras palavras, encontramos a coexistência, dentro da mesma formação ideológica (e suas práticas discursivas) de espaços e elementos que remetem simultânea e contraditoriamente ao mesmo e ao novo; à reprodução e à transformação; sem, contudo, “escapar” ao modo de funcionamento da ideologia capitalista burguesa.

Pêcheux, em outro de seus últimos e pouco conhecidos textos¹⁷, afirma que “em todo modo de produção regido pela luta de classes, a ideologia (da classe) dominante domina *as duas classes antagônicas*” (2014, p.6, grifo meu). Em outras palavras, o teórico sugere que o que estaria em funcionamento seria uma “falsa concepção de ideologia dominada”, a qual deveria ser revista em termos de uma *dominação interna*, intestina à classe proletária, “(...) que se manifesta pela própria organização interna da ideologia dominada, próprio das relações de produção capitalistas: pois a burguesia e o proletariado são formados e organizados *juntos* no modo de produção capitalista, sob a dominação da burguesia e, em particular, da ideologia burguesa.” (*op. cit.*, p.6, grifo do autor). O recém exposto articula-se com as noções de “classe em si” e “classe para si” de Marx (2003), quando este afirma que a luta de classes requer um reconhecimento *de classe para si*, como uma tomada consciente do papel histórico e ideológico que desempenha, ou seja, “para que a *classe em si* se converta em *classe para si*, é necessário, portanto, um longo processo de esclarecimento, em que os teóricos e as próprias peripécias da luta desempenham uma amplíssima função.” (LENINE *apud* PONCE, 2010, p. 36).

A contradição que aqui se inscreve problematiza sobretudo a noção de transformação, como deixam entrever estas palavras:

¹⁷ Refiro-me ao artigo: *Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes*; publicado na revista eletrônica *Décalages*, vol 1, nº4, 2014

Isso significa que a luta de classes atravessa o modo de produção no seu conjunto e que, no que concerne à esfera da ideologia, a luta de classes *passa pelos* Aparelhos Ideológicos de Estado, sem que seja possível localizar, a priori, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que toma parte em sua transformação. (PÊCHEUX, 2014, p.3)

Ao trazer estas considerações de Pêcheux para o início do processo de teorização, pretendo manter sob vigilância alguns dos riscos implícitos nesta aventura teórica: o de se cair na “pretensão de teorizar *genericamente* sobre a ‘ideologia dominante da forma de produção capitalista’, considerando-a um mero efeito de superestrutura da base capitalista, com abstração dos ‘fatos nacionais’ e de seus determinantes históricos pré-capitalistas.” (PÊCHEUX, 2011b, p.110); o de reduzir a classe trabalhadora a *objeto* da luta de classes; o de “esquecer” os moldes da interpelação da instância ideológica sobre a instância discursiva e o de desvincular o espaço material de reprodução do espaço material de transformação do modo de produção/relação capitalista. Seria prematuro tentar extrair de imediato as implicações do conjunto destas teorizações sobre a condução das análises. Antes, tratarei de mantê-las no horizonte das reflexões que se propõem a explicar o caráter da relação da formação discursiva onde se constituem os discursos sobre o docente e a docência com sua exterioridade¹⁸ ideológica.

Portanto, não há como relegar a ideologia ao espaço abstrato das ideias. Falar de ideologia é o mesmo que debruçar-se sobre uma teoria materialista do discurso buscando perceber seus desdobramentos e atualizações no funcionamento do *corpus* linguístico-discursivo no interior das práticas. Sobre isso, assim se expressa Althusser: “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (2010b, p.126).

Pêcheux, antecipando-se a equívocos comuns no tocante à caracterização da ideologia, reitera que esta não deve ser tomada como a mentalidade de uma época (*Zeitgeist*), imposta “à ‘sociedade’ de maneira regular e homogênea, como uma espécie de espaço pré-existente à luta de classes.” (2010, p.130). Na mesma sequência, Pêcheux

¹⁸ *Exterioridade* não é um termo a ser mobilizado no âmbito destas teorizações como se estivesse em um contexto linguístico ordinário. Proponho que, desde já, devolvamos à categoria sua carga filosófica, de orientação hegeliana: “o tema filosófico da oposição entre interioridade e *exterioridade* nasce juntamente com a noção de *consciência* e expressa a oposição entre o que lhe é alheio à consciência e o que lhe é próprio. (...) ‘Realidade interna’ e ‘realidade externa’, ‘mundo interior’ e ‘mundo exterior’, ‘objetos internos’ e ‘objetos externos’ são expressões que, a rigor, não têm sentido, seja porque não se faz referência ao âmbito fechado em relação ao qual um ‘externo’ e um ‘interno’ possam ser determinados, seja porque tal âmbito fechado, quando determinado **não é espacial, pois é a própria consciência.**” (ABBAGNANO, 2003, p.422-423, o destaque em negrito é meu)

afirma que a ideologia tampouco vem a ser aquilo que, desde sempre, identificaria as classes sociais. Nas palavras do filósofo:

(...) é impossível atribuir a cada classe sua própria ideologia, como se cada uma existisse em seu próprio campo ‘antes da luta de classes’, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas, de tal sorte que a luta ideológica de classes fosse o ponto de encontro de dois mundos distintos e pré-existentes, cada um com suas próprias práticas e sua ‘visão de mundo’, sendo esse encontro seguido pela vitória da classe ‘mais forte’, que então imporá sua ideologia à outra. (*op. cit.*, p. 130)

Pêcheux segue dizendo que a ideologia da classe dominante não se constitui aprioristicamente hegemônica, mas adquire tal prevalência graças ao trabalho realizado no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado, o que viria a ser “o *local e o meio* de realização desta dominação [bem como da subordinação]” (*op. cit.*, p. 131). Ainda sobre a relação entre ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado, assim se posiciona Pêcheux:

(...) os Aparelhos ideológicos de Estado não são puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que simplesmente reproduzem as relações de produção existentes (...), [os AIE] constituem simultânea e contraditoriamente, a sede e as condições ideológicas da transformação das relações de produção. (...) *Daí a expressão ‘reprodução\transformação’*. (*op. cit.*, p.131, grifo do autor)

É precisamente a *contradição* que desautoriza uma leitura homogeneizante e estatizante das relações entre as classes, o Estado e seus Aparelhos. Não é possível apreender o funcionamento ideológico desvinculado de seu modo de funcionamento no interior do *conjunto complexo dos Aparelhos Ideológicos de Estado* (AIE), tal como proposto por Althusser¹⁹ e retomado por Pêcheux no intuito de compreender a ideologia e seu modo de funcionamento. Seriam os Aparelhos Ideológicos de Estado, simultânea e contraditoriamente, “o espaço de relações de contradição – desigualdade – subordinação entre seus ‘elementos’, e não um simples rol de elementos.” (PÊCHEUX, 2010, p.131), o que equivale a dizer que nem todos os aparelhos contribuem igualmente para a reprodução\transformação das relações de produção²⁰.

¹⁹ A discussão sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado encontra seu espaço ainda dentro deste capítulo.

²⁰ É precisamente neste ponto que nos interessam as reflexões de Althusser sobre o lugar diferenciado (ou as propriedades regionais, como diria Pêcheux) da Escola (Aparelho Ideológico Escolar) no interior do complexo conjunto dos Aparelhos Ideológicos de Estado, objeto de discussões ao qual retornamos ao longo de toda a abordagem.

1.2 Formações ideológicas e formações imaginárias: o indivíduo (re)conhece seu lugar na luta de classes

O anteriormente expresso nos remete ao funcionamento das chamadas formações ideológicas, dado o caráter regional destas, bem como sua referência à luta de classes. Para Pêcheux, os Aparelhos Ideológicos de Estado organizam-se *praticamente* a partir (dos efeitos) das formações ideológicas: a instância ideológica por excelência e elemento determinante das condições de produção de discursos, sentidos e sujeitos. Haroche, Henry e Pêcheux assim se referem às formações ideológicas:

Falaremos de *formação ideológica* 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 conflitos umas com as outras. (*apud* PÊCHEUX & FUCHS, 2010c, p.163)

O que corresponde a dizer que:

Os ‘objetos’ ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a ‘maneira de se servir deles’ – seu ‘sentido’, isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem-, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia. Isso equivale a dizer que não há, na luta ideológica (bem como nas outras formas de luta de classes), ‘posições de classe’ *que existam de modo abstrato e que sejam então aplicadas* aos diferentes ‘objetos’ ideológicos regionais das situações concretas, na Escola, na Família, etc. (PÊCHEUX, 2010, p.132)

Pêcheux reforça a compreensão de que a Escola e seus agentes têm suas práticas discursivas reguladas pelo todo complexo das formações ideológicas que marcam seu tempo e espaço historicamente situados. Práticas que não são explicadas unicamente pelo que se passa no interior de seu funcionamento, mas que se encontram ligadas à exterioridade que é, em última instância, o que regula e determina o lugar do Aparelho Ideológico Escolar no processo de (re)produção-transformação das condições de produção capitalista²¹.

²¹ Novamente, a teoria nos confronta com a questão da interioridade/exterioridade, o que não se aplica somente às formações ideológicas, mas reverbera no funcionamento das formações discursivas.

Ainda que não tenhamos feito uso do termo formações imaginárias, estas têm funcionado ao longo de toda a discussão teórica. Desde o início, tratamos de sugerir que o que funciona, no interior das práticas discursivas, são imagens e projeções. Não são realidades concretas, mas “o que se diz” destas realidades que “significam” em nossos gestos de interpretação. Mais especificamente, temos sugerido o funcionamento de sentidos para o ser-professor e a docência.

Teorizando: as formações imaginárias, enquanto funcionamento das ideologias materializadas em práticas discursivas, abarcam a *relação de forças e de sentidos*, bem como o mecanismo da *antecipação*. As projeções imaginárias, segundo propõe Pêcheux no contexto da AAD-69, constituem-se a partir do “já ouvido” e do “já-dito”, hipótese que encontra eco no pensamento de Ducrot sobre *pressuposição e implicação*:

[a enunciação] não pode mais ser concebida de forma simplesmente cronológica ou geográfica como uma localização espaço-temporal. (...) a situação de discurso, à qual remetem as pressuposições, comporta como parte integrante certos conhecimentos que o sujeito falante empresta ao ouvinte. Ela concerne pois à imagem que se fazem uns dos outros os participantes do diálogo. (DUCROT, *apud* PÊCHEUX, 2010c, p.85)

Entretanto, as imagens que os interlocutores fazem uns dos outros, bem como o “valor de verdade” que os co-enunciadores atribuem aos saberes compartilhados não são homogêneos nem obedecem a uma simetria. Antes, encontramos-nos diante da possibilidade de uma desigualdade de forças e sentidos, ocasião em que “um dos elementos pode se tornar dominante no interior das condições de um estado dado.” (PÊCHEUX, 2010c, p.85). Aqui se introduzem as noções de *relação de forças e sentidos* propostas por Pêcheux em AAD-69.

Por *relação de forças*, entende-se que o lugar do sujeito no interior da luta de classes é constitutivo de seu dizer a ponto de atualizar, no fio do discurso, questões do tipo “quem é você para eu me dirigir assim?” ou “quem sou eu para que você se dirija assim a mim?”, o que invariavelmente interfere nas escolhas do enunciador e nos gestos de interpretação do interlocutor. Nesse sentido, a imagem que o sujeito tem de si (e do interlocutor) servirá de ponto de partida para o jogo de forças e sentidos que se dá durante a interlocução discursiva. Imagens que aparecem ao sujeito como “já-ditos”, como “pré-construídos”, cuja origem e fonte não se mostram de todo acessíveis ao sujeito, mas encontram-se relacionados “a lugares determinados na estrutura de uma

formação social, e as relações de força entre esses lugares sociais encontram-se representadas por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o locutor e o interlocutor atribuem a si e ao outro.” (GRIGOLETTO, 2005, p.121-122).

Ao que acrescenta a autora:

O lugar do sujeito, enquanto elemento empírico-social, é do nível da constituição do interdiscurso e a posição, enquanto matéria discursiva, é do nível da formulação do discurso. Essas projeções, então, nada mais são do que a trama das formações imaginárias ou o mecanismo do imaginário, produzindo imagens não só dos sujeitos, mas também do objeto do discurso. (*op. cit.*, p.123)

Dáí porque dizer-se que é o todo complexo das formações ideológicas que se encontra na base da constituição de sujeitos, de suas posições e saberes; bem como da naturalização do lugar empírico do sujeito na formação social²² e sua posição no âmbito da luta de classes. Nas palavras de Henry, são as formações ideológicas “que constituem indivíduos concretos, agentes das práticas sociais, em sujeitos.” (2013, p.24). Este último aspecto encontra-se relacionado ao mecanismo imaginário que afirma, reafirma e confirma para o sujeito *seu lugar no mundo*, funcionando como auxiliar do mecanismo de interpelação dos indivíduos em sujeitos do modo de produção da formação ideológica dominante:

(...) 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 classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas) (PÉCHEUX & FUCHS, 2010c, p.162)

Esta reprodução (ALTHUSSER, 2007) encontra-se materialmente assegurada no âmbito dos chamados Aparelhos Ideológicos de Estado. O lugar para o qual o sujeito é conduzido *sem se dar conta* atesta a situação empírica de *classe em si* na qual se encontram os sujeitos em relação às condições históricas de existência fornecidas pela ideologia dominante. Nas palavras de Marx, uma massa que se constitui “uma classe diante do capital, mas [que] não o é ainda para si mesma” (2003, p.151).

Ainda no campo das formações imaginárias, encontraremos a *relação de sentidos* e a *antecipação*. Por um lado, a *relação de sentidos* soma-se à *relação de*

²² “Formação social”, no âmbito da tese, quer substituir o termo “sociedade”, como referência ao “espaço a partir do qual se pode prever os efeitos de sentido a serem produzidos. Para a Análise do Discurso, as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por eles ocupado no discurso. Ao funcionamento das formações sociais está articulado o funcionamento da ideologia, relacionado à luta de classes e às suas motivações econômicas.” (LEANDRO FERREIRA, 2005, p.16)

forças porque esta projeta sobre os saberes do enunciador e os gestos de interpretação do interlocutor os efeitos do lugar daquele que enuncia e de sua posição na formação social em questão. As palavras significam segundo a posição daquele que enuncia, a qual não depende da volição dos interlocutores, mas obedece a memórias cristalizadas e naturalizadas por discursos e instituições que antecedem a interlocução. Trata-se de uma atualização, no discurso, da historicidade do sujeito e seu lugar sócio/ideologicamente marcado, o que invariavelmente afeta dizeres e sentidos. Por outro lado, a *relação de sentidos* refere o caráter dialógico de todo discurso, o que inviabiliza a ideia de princípio e fim do dizer. Realidade que escapa ao controle do enunciador que, mediante ação da ideologia, crê ser o sujeito do seu dizer, consciente usuário das palavras e produtor de sentidos.

A *antecipação*, por sua vez, vem a ser o mecanismo mediante o qual o enunciador procura antecipar-se à leitura do interlocutor buscando antever a compreensão, o que acaba acarretando um policiamento e controle por parte do enunciador no que tange às escolhas linguísticas verbais e não-verbais.

As projeções imaginárias – mediante a relação de forças, sentidos e a antecipação - opõe-se à clássica formulação de Jakobson (1963) que propunha uma relação linear pensamento-linguagem-mundo entre um emissor e seu receptor. Uma comunicação baseada na suficiência do compartilhamento do código, do meio e do esquema referencial para que se processasse uma “boa comunicação” entre interlocutores. A Análise do Discurso, entretanto, trabalha na perspectiva de um compartilhamento de mensagens constitutivamente atravessado pela incompletude e o equívoco, graças ao trabalho ininterrupto do inconsciente e da ideologia sobre sujeitos e sentidos.

Voltando ao esforço de compreensão do modo de funcionamento da ideologia em relação às formações ideológicas, recorro novamente às palavras de Pêcheux:

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a de contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes. (2010, p.134)

Entretanto, adverte o filósofo, não se trata de uma oposição simétrica e isotópica entre as classes conflitantes, mas de uma dissimulação da relação de classes, um simulacro de enfrentamento ideológico que produz uma “evidência natural” (redundante) da relação entre sociedade, Estado e os sujeitos de direito do capitalismo.

De modo semelhante, como já fora advertido, não há de opor-se, de modo simplista, reprodução e transformação:

A ideia de que a reprodução das relações de produção não necessitaria ser explicada, porque ‘caminham por si mesma’, *tanto que não são atingidas* mesmo que não se levem em consideração as *falhas* e os *malogros* do sistema, é uma ilusão eternalista e antidialética. Na realidade, a reprodução, bem como a transformação das relações de produção é um *processo objetivo* cujo mistério é preciso desvendar, e não um simples estado de fato que bastaria ser constatado. (PÊCHEUX, 2010, p134, grifos do autor)

Neste ponto, somos convidados a revisitar a proposta de Althusser sobre o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado para perceber *como* se dá o funcionamento do todo complexo das formações ideológicas no âmago dos discursos produzidos pelas instâncias sociais que têm produzido o *corpus* discursivo sobre o docente e a docência. Antes porém, é fundamental que nos dediquemos a compreender como se dá a filiação dos sujeitos às formações ideológicas mediante o processo de *interpelação*.

1.3 De indivíduos e sujeitos: mecanismo da *interpelação*, enssujeitamento e individuação

Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas. (PÊCHEUX, 2010, p.277)

Para Pêcheux, o processo objetivo da reprodução/transformação das relações de produção começa a ser desvendado a partir da compreensão do mecanismo de interpelação proposto por Althusser. Trata-se da constituição de uma “teoria materialista dos processos discursivos, articulada com a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção.” (PÊCHEUX, 2010, p.135). Considerando ainda o mecanismo da interpelação como inerente ao modo particular de funcionamento da ideologia, encontramos:

A modalidade particular do funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar *interpelação*, ou o 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). (PÊCHEUX & FUCHS, 2010c, p.162, grifos dos autores)

Somos impelidos a pensar na cena deste gesto interpelante: a “figura” da Ideologia em geral interpela o indivíduo em ser-sujeito. Temos aí um ato interpelador que “dá existência ideológica” a este indivíduo. Uma existência que já ocorre no interior da formação discursiva, uma vez que nos tornamos sujeitos dos/nos “nossos discursos”.

Portanto, não se trata de uma existência abstrata. O indivíduo passa a ser sujeito material em uma formação discursiva, a qual representa, no discurso, a formação ideológica que lhe determina e regula o funcionamento. Formações ideológicas que assim se materializam no funcionamento dos Aparelhos de Estado, conferindo aos sujeitos *seus lugares* na luta de classes, em um movimento antidialético de constituição de uma *classe em si*.

Lugares estes que, por sua vez, se materializam no interior das formações sociais, como descreve Grigoletto:

As formações ideológicas estão relacionadas às formações sociais, já que é no interior da formação social que o ideológico se institui, determinando, pelo viés da formação discursiva, os lugares empíricos que cada sujeito pode ocupar, bem como estabelecendo as imagens que representam tais lugares. Ou seja, o sujeito, ao ser interpelado pela ideologia e afetado pelas relações de poder, sobretudo as institucionais, já está inscrito num determinado lugar social/empírico. (2005, p.156)

As relações de poder institucional, quando inscritas no enfoque teórico levado a termo na tese, correspondem às práticas desenvolvidas no interior dos diferentes Aparelhos de Estado.

Orlandi (2012) atribui a este processo o caráter de *individuação* do sujeito pelo Estado, suas instituições e discursos: modo de constituição de uma posição-sujeito na sociedade:

E isto deriva de seus modos de individuação pelo Estado (ou pela falha do Estado), pela articulação simbólico-política através das instituições e discursos, daí resultando sua inscrição em uma formação discursiva e sua posição sujeito que se inscreve então na formação social (posição-sujeito patrão, [professor], traficante, Falcão, etc) com os sentidos que o identificam em sua posição sujeito na sociedade. (*op. cit.*, p.228)

Paradoxalmente, o mesmo processo (de individuação) cria as bases para o processo de segregação dos *indivíduos* que assumem posições-sujeito “incompatíveis” com os lugares sociais que lhes são assignados pela ideologia (capitalista) dominante. Desvios necessários para o funcionamento do sistema, conforme sugerem as palavras de Orlandi: “O Estado, em uma sociedade de mercado predominantemente, falha em sua função de articulador simbólico e político. E funciona pela falha. Isto é”, continua Orlandi, “a *falha do Estado* – (...) - é, a meu ver, *estruturante do sistema capitalista contemporâneo*.” (2012, p.229, grifos da autora). A falha, responsável pela “criação” de indivíduos que “não se encaixam” no modo de reprodução da ideologia dominante, teoriza Orlandi, acaba instalando um espaço de *resistência*, de contra/desidentificação destes sujeitos com os saberes das formações discursivas dos Aparelhos de Estado (capitalista). Nesse conjunto, segundo entendo a proposta de Orlandi, encontrar-se-iam os socialmente marginalizados, os delinquentes e os transgressores do *modus operandi* da ideologia dominante.

Entretanto, em que medida essa resistência se aproxima da ideia de transformação implicada no binômio reprodução/transformação proposto por Althusser e Pêcheux?²³ E mais: não estaria este “resíduo” previsto – sendo até mesmo necessário-pelo funcionamento dos Aparelhos de Estado, sobretudo o Repressor que justificaria assim sua razão de ser e sua imprescindibilidade à manutenção da ordem?

Destas questões não nos ausentaremos enquanto durar o esforço de teorização. Por ora, avancemos na discussão sobre os contornos deste sujeito ideologicamente enssujeitado, chamado à existência (no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado) pelo gesto interpelador da ideologia dominante; *individuado* pelo Estado e suas instituições.

É assim que, retomando as ponderações de Althusser em sua célebre resposta a John Lewis, passamos a situar este sujeito no terreno da *luta de classes, verdadeiro motor da história*. O *homem* sujeito da história²⁴, proposição de Lewis confrontada por Althusser, constituiria uma “encarnação” do sujeito cartesiano capaz de transcender-se e *fazer a história*. De modo semelhante, o sujeito que responde afirmativamente à

²³ A própria autora deixa entrever esta “dúvida” quando registra, em nota de rodapé ao final do artigo: “Sempre fica a questão: essas formas de resistência que atingem as posições-sujeitos são capazes de abalar a forma-sujeito-histórica capitalista?” (ORLANDI, 2012, p.234)

²⁴ Contra a tese “É o homem que faz a história”, defendida por Lewis, Althusser defende e fundamenta o princípio desenvolvido no interior do marxismo-leninismo “São as massas que fazem a história”: “a história é um imenso sistema ‘*natural-humano*’ em movimento, cujo motor é a luta de classes” (ALTHUSSER, 1978, p.28)

interpelação ideológica coloca-se (ilusoriamente) como dono de seu dizer e, por conseguinte, de sua história. Althusser chama a atenção para a necessidade de nos desembaraçarmos de uma evidência de sentido que aqui se encontra em funcionamento: o *fetichismo do homem*, produto da ideologia burguesa que prega o homem como o motor da história enquanto dissimula o protagonismo da luta de classes.

Nesse ponto, é possível estabelecer um paralelo com discursos que significam no interior do *corpus da tese*: neles, encontra-se *professor* funcionando como o *sujeito que faz a história*²⁵, aquele que reúne as condições inatas (dom, vocação) e adquiridas (missão, profissão) para desenvolver (ou não) o país e garantir o êxito pessoal de seus alunos e o futuro da nação. Há um apagamento do fazer histórico que passa, necessariamente, por profundas transformações do modo de produção e de exploração das forças produtivas da formação social capitalista; ao mesmo tempo em que se promove a cristalização/naturalização de sentidos para o ser professor e o fazer docente.

1.4 Formações Discursivas: espaço privilegiado de materialização da luta de classes

Não será possível avançar na discussão sobre o fazer ideológico dos Aparelhos Ideológicos de Estado sem nos determos mais demoradamente no (re)conhecimento da principal instância material em que se processam os mecanismos de interpelação dos indivíduos em sujeitos da produção/reprodução/transformação da formação social capitalista: as formações discursivas, com seu Sujeito, sujeitos e saberes.

Pêcheux se refere à formação discursiva como:

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.) (2010, p.147)

A identificação do sujeito com a formação discursiva que o afeta, portanto, pressupõe o trabalho da interpelação ideológica. E a interpelação ideológica, por sua vez, implica a “livre” adesão/identificação do sujeito a um reconhecido/reconhecível conjunto de saberes. É a ideologia, afirma Pêcheux (*op. cit.*, p.146), que, “através do

²⁵ Refiro-me ao materializado em sequências discursivas que constituem o *corpus*. Enunciados como: “O professor é o construtor do país, do futuro (...)”; “Educação de qualidade só com professor de qualidade.”; “Qual é na sua opinião o profissional responsável pelo desenvolvimento? (...) o professor.”; entre outras sequências.

‘hábito’ e do ‘uso’ está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de ‘desvios’ linguisticamente marcados entre a constatação e a norma, os quais funcionam como um dispositivo de ‘retomada do jogo’.”

Todo o trabalho das formações ideológicas, portanto, necessita de um espaço discursivo minimamente previsível (“hábito”) e regulado (“regras”) em seu conjunto de saberes que possa servir de espaço material de funcionamento do sujeito interpelado. O espaço privilegiado de materialização dos processos interpelativos é, preconiza o materialismo histórico, a língua(gem): “as palavras, expressões, proposições, etc, *recebem seu sentido* da formação discursiva na qual são produzidas.” (PÊCHEUX, 2010, p147, grifo meu). Este também é o espaço de materialização das *tomadas de posição* do sujeito em resposta à interpelação: as tomadas de posição significam em relação ao que *pode e deve ser dito* da formação discursiva que lhe é correspondente.

Ao mobilizarmos teórica e analiticamente a noção de *formação discursiva*, portanto, identificamos materialmente a instância de manifestação do todo complexo das formações ideológicas, que é o interdiscurso²⁶. Daí a importância da mobilização do conceito de formação discursiva no interior das análises.

Entretanto, faz-se necessária uma retomada da historicidade do termo. Deve-se a Foucault o emprego, em primeira instância, do sintagma Formação Discursiva.

1.4.1 De Foucault a Pêcheux

Ainda que a instalação do termo esteja devidamente tributada a Foucault, não significa que se processe uma plena coincidência entre suas aplicações no campo foucaultiano e na Análise do Discurso de linha pecheuxtiana.

Foucault, em *A Arqueologia do Saber* ([1969], 2010), (re)situa o funcionamento dos discursos no campo da heterogeneidade, da descontinuidade e da ruptura: terreno também bastante trilhado pela teoria pecheuxtiana. É precisamente a descontinuidade com que se desenvolvem os processos discursivos que abre espaço para a noção de *dispersão*, tão cara a Foucault e fundamental para a compreensão das *formações discursivas*.

²⁶ Relação *interdiscurso-formação discursiva* que se “apaga” para o sujeito. Do interdiscurso advém o ato interpelador que constitui a formação discursiva e seu Sujeito universal. Interpelação “esquecida”, traduzida em uma dissimulação do trabalho ideológico da instância do interdiscurso. Nas palavras de Pêcheux: “o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina esta formação discursiva como tal (...)” (2010, p.149)

Um primeiro passo para a compreensão dos processos discursivos, propõe Foucault, vem a ser “libertar-se de todo um jogo de noções que diversificam, cada uma à sua maneira, o tema da continuidade” (2010, p.23). Dentre estes jogos, encontra-se o apego à noção de *tradição*, o tratamento dado às repetições, ao desenvolvimento e evolução dos fatos e acontecimentos históricos. Em outros termos, Foucault coloca sob suspeita as noções de *mentalidade* e de *espírito de época*, dos princípios interpretantes dos acontecimentos baseados em sínteses acabadas, em agrupamentos apriorísticos de ideias que:

permitem reagrupar uma sucessão de acontecimentos dispersos; relacioná-los a um único e mesmo princípio organizador; submetê-los ao poder exemplar da vida (com seus jogos de adaptação, sua capacidade de inovação, a incessante correlação de seus diferentes elementos, seus sistemas de assimilação e de trocas); descobrir, já atuantes em cada começo, um princípio de coerência e o esboço de uma unidade futura; controlar o tempo por uma relação continuamente reversível entre uma origem e um termo jamais determinados, sempre atuantes. (*op. cit.*, p.24)

Foucault questiona a validade das tradicionais formas de agrupamento e distinção dos discursos e gêneros discursivos que vinham sendo praticadas, uma vez que os modos de formulação, distribuição e repartição dos discursos mudam com o passar do tempo e das sociedades. Haveria de se repensar, sustenta o filósofo, o complexo modo de relação que guardam entre si os agrupamentos discursivos, mantendo em suspenso a maneira usual de se conceberem os discursos e seu funcionamento.

No cotidiano, deparamo-nos com “grandes famílias de enunciados” que, prontamente, reconhecemos como representantes da medicina, da gramática, de diferentes campos do saber e da experiência humana, exemplifica o filósofo. A unidade que estas famílias de enunciados sugerem, entretanto, longe de representar objetos unitários fechados, contínuos, ou recortes pontuais de universos ampliados, propõe Foucault, mostram-se “séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações” (2010, p.42). Uma heterogeneidade que, paradoxalmente, não inviabiliza o funcionamento de regularidades. Antes, sugere o trabalho da *regularidade em meio à dispersão*: “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas”. (*op. cit.*, p.42)

Chega-se, finalmente, à conceituação proposta por Foucault para *formação discursiva*:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (*op. cit.*, p.43)

Formações discursivas que não se constituem a partir de movimentos caóticos ou aleatórios, mas obedecem a *regras de formação*, a condições de existência, de manutenção, modificação e desaparecimento. O que *não* ouviremos de Foucault, entretanto, é que as regras de formação das formações discursivas correspondem, em última instância, ao trabalho da ideologia. Com Pêcheux, consideramos que os indivíduos são “‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos do *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (2010, p.147). Neste ponto, entendo, produz-se uma mudança do ponto de vista sobre o objeto que, longe de produzir irremediáveis incoerências teóricas, amplia sobremodo a vitalidade teórica e analítica da categoria.

1.4.2 A questão da *exterioridade* na constituição do Sujeito, saberes e sujeitos da formação discursiva

Para ser materialista-dialética, a filosofia marxista deve romper com a categoria idealista do “Sujeito” como Origem, Essência e Causa, *responsável* em sua *interioridade* por todas as determinações do “Objeto” exterior, do qual se diz que ela é o “Sujeito” interior.
Para a filosofia marxista, não pode haver Sujeito como Centro absoluto, como Origem radical, como Causa única.
(ALTHUSSER, 1978, p.68)

Considerando-se que os fatos discursivos são desencadeados pelos sujeitos que enunciam desde formações discursivas, encontramos-nos diante de um processo de regulação e constituição de saberes do sujeito (e do Sujeito universal) que requer que “se fale mais” desta instância **exterior e anterior** à constituição das formações discursivas: a instância ideológica, o “além” interdiscursivo a que se refere Pêcheux

(2010c). A razão para que se adentre nesta problematização ancora-se na necessidade de conferir-se um estatuto aos saberes e “poderes” do Sujeito universal em relação aos sujeitos e a constituição destes últimos mediante o mecanismo da interpelação ideológica.

Com respeito à chamada *exterioridade* das formações discursivas, há de se indagar: a que nos referimos quando nos remetemos à instância exterior e anterior que constitui a formação discursiva? A esta instância que – paradoxal e contraditoriamente – constitui/ instala, regula e determina a formação discursiva, o Sujeito universal, seus sujeitos e saberes.

A insistência na existência de uma *exterioridade* tem sido recorrente nos textos de Pêcheux e Althusser sem que, contudo, se explicita os “contornos” materiais e ideológicos desta instância. Os riscos ao tentar fazê-lo são incalculáveis, mas prefiro deixar-me contagiar pelo espírito inquieto do autor de *Só há causa naquilo que falha...* e propor que se retome a reflexão (de matriz hegeliana) sobre a dicotomia interior/exterior. Para tanto, repito aqui uma citação já antecipada em uma nota de rodapé:

o tema filosófico da oposição entre interioridade e *exterioridade* nasce juntamente com a noção de *consciência* e expressa a oposição entre o que lhe é alheio à consciência e o que lhe é próprio. (...) ‘Realidade interna’ e ‘realidade externa’, ‘mundo interior’ e ‘mundo exterior’, ‘objetos internos’ e ‘objetos externos’ são expressões que, a rigor, não têm sentido, seja porque não se faz referência ao âmbito fechado em relação ao qual um ‘externo’ e um ‘interno’ possam ser determinados, seja porque tal âmbito fechado, quando determinado **não é espacial, pois é a própria consciência.**” (ABBAGNANO, 2003, p.422-423, é meu o destaque em negrito)

Temos dito que a instância discursiva é o meio privilegiado para a materialização ideológica. Em outras palavras, as formações discursivas não são a instância de materialização dos discursos enquanto “ideias” arquivadas no interdiscurso que, de modo aleatório, *ingressam/egressam* no repertório das formações discursivas. Antes, são a materialização de discursos ideológicos constituídos e regulados pela instância (ideológica exterior) do interdiscurso. Uma constituição e regulação que “escapa” aos sujeitos da formação discursiva porque, segundo sugere a teoria, o que se dá na exterioridade da formação discursiva não se encontra acessível a estes sujeitos. Uma materialização que bem poderia ser tomada como a própria interiorização (regulada) dos conteúdos geneticamente ligados à exterioridade ideológica. Em outras palavras, o processo de materialização dos discursos poderia ser tomado como o próprio

processo de interiorização da ideologia no espaço discursivo, o que remete ao sugerido *continuum* entre as instâncias interior/exterior da formação discursiva.

Por outro lado,- mas sem romper com o percurso teórico-, a acessibilidade do sujeito a esta exterioridade equiparar-se-ia à acessibilidade do sujeito ao Outro lacaniano, segundo se depreende das palavras de Pêcheux:

Se acrescentarmos, de um lado, que esse sujeito, com um S maiúsculo – sujeito absoluto e universal -, é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com A maiúsculo), e, de outro lado, que, sempre de acordo com a formulação de Lacan, ‘o inconsciente é o discurso do Outro’, podemos discernir de que modo o *recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na significação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução / transformação das relações de produção. (2010, p.124-125)

Tratar de compreender o que Pêcheux teoriza no segmento: “o *recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos” não é tarefa facilmente realizável. O que se encontra em jogo, entre outros elementos, vem a ser a impossibilidade de que se processe um “ritual sem falhas” no âmbito do gesto interpelador do Sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar; bem como a negação da categoria idealista do “Sujeito” “como Origem, Essência e Causa, *responsável* em sua *interioridade* por todas as determinações do “Objeto” exterior, do qual se diz que ela é o “Sujeito” interior” (ALTHUSSER,1978, p.68).

Avançando nos esforços de apreensão do pensamento de Pêcheux (2010, p.124-125), encontramos que o sujeito com S maiúsculo – sujeito absoluto e universal – e o Outro – discurso inconsciente- *estão materialmente ligados, sem estar confundidos*, ao que acrescentaria, assumindo o risco das paráfrases, que o mesmo aplicar-se-ia às instâncias exterior / interior do gesto de interpelação: o que sucede na interioridade das formações discursivas e o que se passa na exterioridade “inacessível ao sujeito” encontra-se materialmente ligado, sem que se confundam. A materialidade (ideológica) comum às instâncias ganha visibilidade, segundo o mesmo teórico, “no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na significação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução /

transformação das relações de produção.” (*op. cit.*, 125), Em outro trecho, Pêcheux afirma:

[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**. Nesse sentido, o *esquecimento n°1* remete, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em **que esse exterior determina a formação discursiva em questão**. (2010, p.162, meus os destaques em negrito)

Os textos recém-apresentados lançam luzes (ainda que difusas) sobre o caráter da relação entre a dimensão externa e aquilo que se passa no interior das formações discursivas; uma relação que as aproxima e diferencia, o que confirma o caráter contraditório e complexo do fazer ideológico. Um processo que se configura materialmente no âmbito dos Aparelhos de Estado, suas instituições e discursos, mas que não tem origem na instância das formações discursivas. O gesto interpelador que faz de indivíduos, sujeitos ideológicos; e da dispersão de dizeres, formações discursivas (com seus Sujeitos universais), constitui a instância material apreensível de um complexo e contraditório processo que não exclui aquilo que se dá na exterioridade (*a priori* inacessível) da instância discursiva.

Neste sentido, instala-se a necessidade de se repensar o estatuto do Sujeito universal e seu gesto interpelante. Para tanto, reproduzo a citação que abriu o presente tópico:

Para ser materialista-dialética, a filosofia marxista deve romper com a categoria idealista do “Sujeito” como Origem, Essência e Causa, *responsável* em sua *interioridade* por todas as determinações do “Objeto” exterior, do qual se diz que ela é o “Sujeito” interior. Para a filosofia marxista, não pode haver Sujeito como Centro absoluto, como Origem radical, como Causa única.(ALTHUSSER, 1978, p.68)

Uma vez que se pense o processo de interpelação dentro dos pressupostos teóricos do materialismo dialético, desaparece a figura do Sujeito absoluto, Centro e Agente da interpelação e surgem as instâncias de interpelação, a saber, uma instância interna, materializada no âmbito das formações discursivas e seus “agentes” materiais (Sujeito, sujeitos, saberes e discursos); e uma *externa*, porção do processo de interpelação que *ainda* não se encontra acessível ao sujeito. A formação discursiva (material) constitui a instância *interna* de um processo de interpelação que apresenta uma *exterioridade* não-acessível enquanto instância recalcada do mesmo processo de interpelação ideológica, nas palavras de Pêcheux, o *non-sens* inconsciente que “não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar.” (2010, p.276).

Em citação recentemente apresentada, Pêcheux sinaliza o caráter *não-consciente da exterioridade* que determina a formação discursiva: “(...) Nesse sentido, o *esquecimento nº1* remetia, **por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior**, na medida em que esse exterior determina a formação discursiva em questão.” (2010, p.162, meu o destaque em negrito).

Pêcheux, na Conclusão de *Semântica e discurso* discorre sobre o tema da exterioridade, reconhecendo sua relação com processos que se desenvolvem no interior da formação discursiva. Nesse objetivo, o filósofo trata de deixar claro *o que não é* esse exterior: exterioridade como pensamento em oposição à interioridade da língua. Em outras palavras, não se trata do contraponto “estrutura do pensamento”, “estrutura da língua”. Mais adiante, no mesmo texto, Pêcheux se refere a este exterior como “o conjunto dos *efeitos*, na ‘esfera da ideologia’, *da luta de classes* sob suas diversas formas: econômicas, políticas e ideológicas” (*op. cit.*, p.235, grifos meus), o que, se não fornece o “elo perdido” entre interioridade/exterioridade, vai ao encontro do que aqui se tem proposto: i) uma materialidade exterior contraditória que, de inacessível (evidência criada no interior da formação discursiva) revela-se reconhecível/internalizável via tomadas de posição dos sujeitos²⁷; ii) uma ação de retorno dos efeitos da luta de classes para “dentro” deste exterior, transitividade que incide sobre a descentralidade do Sujeito na cena da formação discursiva e reforça a falha, a brecha, na relação Sujeito-sujeito-ideologia; iii) a possibilidade, a princípio teórica, de uma “desidentificação” do sujeito com os saberes da formação discursiva do Aparelho de Estado via tomada de posição do sujeito (cf. nota de rodapé 26) com vistas à “transformação” do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, assim como o recalque constitui um sintoma de conteúdos inconscientes e, portanto, *uma janela* para dentro do inconsciente; movimentos da ordem do sujeito podem promover uma apropriação de saberes que não se encontram disponibilizados em primeira instância pela exterioridade ideológica que lhe constitui sujeito. Saberes que, via de regra, encontram-se na base daquilo que “pode e deve ser dito pelo sujeito”, cuja gênese encontra-se atravessada pelos efeitos da luta de classes. Saberes que se organizam em torno “do *processo do Significante na interpelação e na*

²⁷ Aqui se encontra, implícito e implicado, o sujeito de uma *classe para si*, em oposição ao sujeito de uma *classe em si*, cujas tomadas de posição encontram-se “previstas” pelo capital. Quando Marx (2003) fala de *classe para si*, fala do resultado de uma “luta política”, dimensão que carece de uma maior compreensão e que, - devo assumir desde já-, não será suficientemente problematizada no âmbito desta tese.

significação, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/**transformação** das relações de produção.” (PÊCHEUX, 2010,p. 125), de onde destaco em negrito a *transformação* que surge como desdobramento possível do processo de interpelação e significação.

Para que não se promova aqui a ressurreição do sujeito cartesiano do *cogito, ergo sum*, tampouco a legitimação do sujeito vitimado pela *Peste do assujeitamento*, - alvo das retificações teóricas de Pêcheux em *Só há causa naquilo que falha...*(1983) -, convém que se problematize suficientemente a noção de consciência/inconsciência do sujeito discursivo implicada na distinção interioridade/exterioridade; reprodução /transformação.

Chauí (2007), em artigo que problematiza a concepção marxista de história, retoma brevemente as noções de *devir e desenvolvimento* de Marx²⁸. O que me interessa resgatar e trazer daquele texto para o cerne da discussão,- que aqui se instalou sobre a possibilidade de acesso ao *exterior* ideológico da instância discursiva-, guarda relação com o espaço de transformação dos meios de produção capitalista:

O desenvolvimento imanente de uma forma histórica se refere à reflexão realizada pelo modo de produção ou o movimento cíclico pelo qual retoma seu ponto de partida para repor seus pressupostos. No entanto, justamente porque se trata de uma *reflexão* realizada pela forma histórica, o retorno ao ponto de partida o altera, de maneira que o desenvolvimento não é um eterno retorno do mesmo e sim **dialético, atividade imanente transformadora que nega a exterioridade do ponto de partida ao interiorizá-lo para poder conservar-se e, ao fazê-lo, põe uma nova contradição no sistema.** (CHAUÍ, 2007, p.2, meus os destaques em negrito)

O *devir*, atrelado ao *desenvolvimento*, pressupõe (pelo menos) uma desnaturalização da impossibilidade de acesso do sujeito àquilo que se apresenta como *exterior*; uma tomada de posição que, em última instância, promova uma nova contradição ao sistema e a possibilidade de instalação de uma nova forma histórica:

²⁸ “O *devir* [mudança] é a sucessão temporal dos modos de produção ou o movimento pelo qual os pressupostos de um novo modo de produção são condições sociais que foram postas pelo modo de produção anterior e serão repostas pelo novo modo. O *desenvolvimento* é o movimento interno de um modo de produção para repor o pressuposto, transformando-o em algo posto; refere-se, portanto, a uma forma histórica particular, ou melhor, é a história particular de um modo de produção, cujo desenvolvimento é dito completo quando o sistema tem a capacidade para repor internamente e por inteiro o seu pressuposto” (CHAUÍ, 2007, p.2)

Uma nova forma histórica está desenvolvida quando se tornou capaz de transformar **num momento interior a si aquilo que, de início, lhe era exterior, proveniente de uma forma histórica anterior**, ou seja, quando realiza uma *reflexão*, de maneira que **a exterioridade é negada como exterioridade para ser posta como interioridade na nova formação social**. (...) o devir depende do desenvolvimento, ou seja, do que acontece à forma completa de um modo de produção para que ela possa colocar os pressupostos do modo de produção seguinte: a forma completa termina quando, ao repor completamente os pressupostos, ela põe uma contradição interna nova que ela não possa resolver sem se destruir. Essa contradição insolúvel é *posta* por ela e se torna *pressuposta* na forma social seguinte. . (CHAUÍ, 2007, p.2, meus os destaques em negrito)

Os pressupostos implicados na citação de Chauí fazem ecoar as palavras de Pêcheux, quando este se refere ao *exterior* como “o conjunto dos efeitos, na ‘esfera da ideologia’, da luta de classes sob suas diversas formas: econômicas, políticas e ideológicas” (2010, p.235). Entretanto, a compreensão/internalização desta ação de retorno da luta de classes sobre a ideologia parece estar reservada ao modo de funcionamento de uma *classe para si*, uma vez que esta (ação de retorno) se encontra silenciada no conjunto de saberes acessíveis (disponibilizados) a uma *classe em si*: projeção do capital para a classe trabalhadora (MARX, 2003, p.151).

Dentre as muitas implicações da postura teórica adotada frente à instância exterior, encontra-se a retomada do (potencial) caráter dialético dos saberes oportunizados pela formação discursiva, movimento que pressupõe uma desnaturalização de leituras e sentidos²⁹. As possibilidades de tomadas de posição do sujeito em relação à regulação de saberes promovida e controlada pelo Sujeito universal da formação discursiva devem tomar em conta *também* o caráter de sua relação com aquilo que lhe é negado, com aquilo que dissimula e/ou silencia o caráter dialético dos saberes disponibilizados para o sujeito pela instância ideológica (formação ideológica dominante do capital).

Deparamo-nos assim com a face discursiva do processo de alienação. O sujeito não só é alienado do resultado de sua produção, como é alienado dentro dos limites de seu lugar na formação social e discursiva a qual “livremente” se filiou. A forma-sujeito-

²⁹ No âmbito da tese, a desnaturalização dos cristalizados sentidos para o professor e a docência contribui materialmente para a compreensão do funcionamento ideológico dos discursos de valorização do professor atualizados no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. Ao mesmo tempo, -como uma discussão que não se ausenta de cena-, abre um espaço de inquietantes questões sobre *o que seria uma tomada de posição do sujeito de uma classe para si*, deslocada do campo das posições do sujeito previstas no âmbito do funcionamento de uma *classe em si* (projetada pelo capital) e mais próxima de um movimento de “transformação” do modo de produção e de reprodução das relações capitalistas.

histórica do capitalismo encontra-se assim circunscrita a um espaço social, ideológico e discursivo que se apresenta como regulado e previsível. Materialmente, o processo se dá na instância discursiva dos Aparelhos Ideológicos de Estado, a qual o acolhe (e premia) enquanto bom-sujeito; o exclui (e pune) enquanto deslize, resíduo ou falha.

A condução teórica e analítica da tese prevê a incorporação ao sintagma *formação discursiva* a extensão *formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar*, o que acentua ainda mais a necessidade de se pensar o modo de constituição dos saberes, sujeitos e Sujeito de uma formação discursiva, aspectos implicados nas questões já levantadas.

Alguns textos- já bastante conhecidos - trazem importantes contribuições à discussão quando teorizam sobre o modo de relação da formação discursiva com a instância que lhe é exterior. É o caso das palavras de Pêcheux em “*A Análise do Discurso: três épocas*”:

A noção de *interdiscurso* é introduzida [em AD-2] para designar ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este [exterior] irrompe nesta FD para desconstruí-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 **resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior**. (2010c, p.310, meus os destaques em negrito)

A relação interdiscurso-formação discursiva, nos moldes propostos pela AD-2, evidencia um processo de desconstrução, de irrupção de uma instância exterior e anterior: o interdiscurso, o qual mostra sua carga “explosiva”, capaz de desestabilizar sentidos e produzir um efeito paradoxal. Na AD-3, encontramos uma retomada da noção de interdiscurso, agora como realização linguístico-discursiva do *discurso-outro*:

[além das formas de heterogeneidade mostrada, encontramos em AD-3...] ...a insistência de **um ‘além’ interdiscursivo que vem**, aquém de todo autocontrole funcional do ‘ego-eu’, enunciador estratégico que coloca em cena ‘sua’ sequência’, **estruturar** esta encenação (nos pontos de identidade nos quais o ‘ego-eu’ se instala) ao mesmo tempo em que **desestabiliza** (nos pontos de deriva em que o sujeito passa no outro, onde o controle estratégico do seu discurso lhe escapa). (PÊCHEUX, 2010c, p.313, meus os destaques em negrito)

O paradoxal efeito *estruturante e desestabilizador* do interdiscurso sobre a encenação discursiva do sujeito abre espaço para uma oportuna problematização: como

se comporta esta exterioridade em relação ao processo de constituição das formações discursivas, seu Sujeito, sujeitos e saberes?

A alteridade, que em AD-2 apontava na direção de uma “invasão” de elementos provenientes de outras formações discursivas, agora volta-se para um “além interdiscursivo” capaz de estruturar e desestabilizar dizeres e saberes. A contradição do fazer ideológico que aí se instala organiza-se nos moldes de um processo de reconhecimento/alienação; recobrimento/contratidentificação do sujeito da enunciação ante os saberes que “invadem” o espaço enunciativo, em um movimento de relação desigual de forças, assim explicado por Pêcheux:

A noção de *formação discursiva*, tomada de empréstimo de 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 seu ‘exterior’**: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outra FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘preconstruídos’ e de ‘discursos transversos’). (2010c, 310, meus os destaques em negrito)

As formações discursivas, muito embora sugiram antagonismo e oposição de saberes, não deixam de funcionar como braços discursivos dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Nesta última possibilidade, reside a tese de que os (S)ujeitos e sentidos com que nos deparamos nas análises estão constituídos no interior do mesmo e único espaço ideológico dominante que conhecemos: o da luta de classes (*em si*) simbioticamente engendrada no interior do sistema capitalista e seu modo de funcionamento.

Portanto, não há como conceber-se a constituição de uma formação discursiva com seus saberes e o perfil de seu Sujeito universal sem remetê-los a seu papel no âmbito – complexo e contraditório - da formação social hegemônica: o Estado capitalista e seus Aparelhos (formação ideológica dominante), cujo papel regulatório remete a uma *exterioridade* que se apresenta ao sujeito (por força do trabalho ideológico) como inacessível, dissimulada pela instância discursiva que funciona como braço discursivo de constituição de uma *classe em si*.

Nesse sentido, não há porque considerar-se insondável o modo de funcionamento da instância ideológica dominante: a formação ideológica capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que fornece os objetos e o modo de se servir deles (PÊCHEUX), encontra-se dialeticamente afetada pela luta de classes enquanto opera

com a mesma materialidade dialógica dos discursos; com a incompletude, a opacidade e as brechas da língua; com a historicidade de suas instituições e com a contingente e fluida adesão dos sujeitos.

1.5 Aparentes ideológicos de Estado de Althusser: de indivíduos a sujeitos da produção/reprodução/transformação das condições de produção capitalista

O espaço de transformação merece que se lute por ele...
(Falando com os meus botões, enquanto ecoa o já-dito...)

É no interior da formação discursiva que se evidencia o gesto interpelador do Sujeito universal ao indivíduo, que “livremente” responde ao processo de interpelação e se enssujeita mediante a adesão aos saberes e posturas determinados por *sua* formação discursiva. Este âmbito da interpelação, materializada na instância das formações discursivas coincide com aquilo que se passa no interior dos Aparelhos de Estado:

[a interpelação:] uma figura, ao mesmo tempo religiosa e policial ('você, por quem eu derramei essa gota de sangue' / 'Ei, você aí!') tem o mérito, primeiramente, pelo duplo sentido da palavra 'interpelação', de tornar tangível o vínculo superestrutural – determinado pela infraestrutura econômica – entre o aparelho *repressivo* de Estado (...) e os aparelhos ideológicos de Estado, portanto: o vínculo entre o 'sujeito de direito' e o sujeito ideológico (aquele que diz ao falar de si mesmo: 'Sou eu') (PÊCHEUX, 2010, p.140)

Considerando-se o *processo de interpelação* como um *processo de constituição*, parece-me pertinente pensar-se o processo de constituição das formações discursivas como uma resposta material às demandas ideológicas deflagradas pelo (complexo e contraditório) modo de produção/reprodução/transformação em que se encontram inscritos os Aparelhos de/do Estado capitalista. Nesse sentido, as formações discursivas constituem *respostas materiais diferenciadas* às demandas *exteriores* da formação ideológica do capital. Espaços discursivos que constituem, paradoxal e contraditoriamente, espaços de reprodução *e de transformação* do modo de funcionamento da ideologia dominante, como já fora citado em páginas anteriores:

Isso significa que a luta de classes atravessa o modo de produção no seu conjunto e que, no que concerne à esfera da ideologia, a luta de classes *passa pelos* Aparelhos Ideológicos de Estado, sem que seja

possível localizar, a priori, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que toma parte em sua transformação. (PÊCHEUX, 2014, p.3)

No âmbito da interpelação do Sujeito universal, a “resposta afirmativa” do indivíduo à interpelação lança-o para o quadro representativo de “uma” *formação discursiva* que regula o que, a partir das prerrogativas do todo complexo com dominante das formações ideológicas, pode e deve ser dito no âmbito de uma conjuntura fornecida pela dinâmica da luta de classes. É o caso, evidenciado pelas análises do *corpus*, da identificação do professor com as projeções do *bom professor* que atravessam a materialidade das campanhas de valorização do professor.

Nesse sentido, cada deslocamento do *lôcus* discursivo e cada movimento na posição do sujeito **tanto** sugerem a atualização, no discurso, de memórias discursivas próprias de diferentes formações discursivas³⁰; representativas de diferentes formações ideológicas (complexo com dominante); produzidas a partir de diferentes processos de interpelação ideológica; **como** remetem à complexa relação de alteridade entre as diferentes instâncias constitutivas³¹.

Esse pensamento não se distancia do que sugere Pêcheux:

(...) as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos do *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes. (2010, p. 147)

³⁰ Deixarei para outro momento a problematização referente às “diferentes formações discursivas” implicadas no jogo de sentidos sobre o docente e a docência. Em um momento oportuno, explicitarei a tese do funcionamento de *uma* formação discursiva que congregaria os vários saberes e projeções sobre a docência: a formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

³¹ A alteridade, que aqui se encontra em funcionamento, evoca a complexa e contraditória relação entre a porção consciente (acessível) e a inconsciente; o interno e o externo; o Sujeito universal e o Outro, o que traz implicadas as instâncias de constituição das formações discursivas com seus saberes e a instância interpeladora do Sujeito universal. Repito aqui o texto de Pêcheux que promove este diálogo: “Se acrescentarmos, de um lado, que esse sujeito, com um S maiúsculo – sujeito absoluto e universal -, é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com A maiúsculo), e, de outro lado, que, sempre de acordo com a formulação de Lacan, ‘o inconsciente é o discurso do Outro’, podemos discernir de que modo o *recalque inconsciente* e o *assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na significação*, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução / transformação das relações de produção”. (2010, p.124-125)

Em outras palavras, reconhece-se o trabalho interpelador da Ideologia em geral no sentido de “criar” sujeitos ideológicos a partir de indivíduos ao mesmo tempo em que (apenas) nos damos conta da interpelação advinda do interior da instância das formações discursivas, cuja existência e funcionamento se encontram imbricadas em processos ideológicos anteriores e exteriores.

Logo mais, no capítulo dedicado às análises, tomarei a figura da interpelação como basilar no esforço de caracterizar a origem das projeções identitárias sobre o docente e a docência materializadas nos chamados *discursos de valorização do professor*. A figura da interpelação, a julgar pelos moldes propostos por Althusser e retomados por Pêcheux, mostra-se extremamente útil ao sugerir a possibilidade de múltiplos movimentos de interpelação/identificação para o ser-professor, ao mesmo tempo em que reintroduz o trabalho das formações discursivas ao seu nicho ideológico: os Aparelhos Ideológicos de Estado.

A interpelação tem seu viés teleológico e como tal visa uma finalidade. O duplo sentido do termo, ao qual se referia Pêcheux, já sugere este implícito. A interpelação do Aparelho Repressivo de Estado (ei, você aí!) e do Aparelho Ideológico Religioso (você, por quem derramei o meu sangue!) atualizam, em sua formulação, o conjunto de memórias discursivas que fornecem ao sujeito os contornos da formação discursiva a qual está prestes a se filiar. A interpelação do Sujeito universal situa o sujeito em seu *locus* no universo complexo dos lugares sociais, dos lugares no processo de produção/reprodução das condições de produção capitalista. Encontramo-nos diante do funcionamento da forma-sujeito histórica e seu “protagonismo” no interior das formações sociais, segundo explica Althusser:

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 da existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais: pois as relações sociais de produção e de reprodução compreendem necessariamente, como parte *integrante*, aquilo que Lênin chama de ‘*relações sociais* [jurídico-] *ideológicas*’, as quais, para funcionar, impõem a todo indivíduo-agente a forma de *sujeito*. Os indivíduos-agentes, portanto, agem sempre na forma de sujeitos, enquanto sujeitos. (1978, p.67)

Avancemos nesta discussão sobre o mecanismo da interpelação trazendo as duas conclusões teóricas de Althusser (2010) sobre a relação entre ideologia – prática discursiva – sujeito: i) não existe prática, a não ser através de uma ideologia, e dentro dela; ii) não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos. O que equivale a dizer

que as ideologias históricas e concretas necessitam de sujeitos históricos e concretos para suas práticas históricas e concretas. Em última instância, é a aplicação do materialismo histórico. A interpelação de indivíduos em sujeitos (de suas práticas) é o meio de sobrevivência material das ideologias. E é nesse sentido, material, que o Sujeito universal se apresenta como Sujeito da interpelação.

Da parte do sujeito, por sua vez, a consciência da interpelação é substituída – efeito ideológico – por uma negação do *gesto interpelador*. O sujeito – a isso voltarei em outros momentos - precisa esquecer³² “quem” o interpela desde a instância da formação discursiva que o domina para se colocar no lugar de quem, por livre vontade e consciência, se enssujeita ideologicamente. Interpelação que se processa materialmente, via de regra, pelo Sujeito da instância discursiva.

Compreender o papel e o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado na cena da luta de classes nos auxilia na tarefa de reconhecer a carga ideológica que fundamenta os discursos sobre o docente e a docência que integram o *corpus* de análise desta abordagem e redimensiona os “contornos materiais” do gesto interpelador ao propor um *continuum* entre uma exterioridade e uma interioridade do fazer ideológico.

Nesse sentido, Althusser trata não somente das formas de reprodução das forças produtivas (meios de produção e força de trabalho), mas também da reprodução das relações de produção, o que requer uma breve visita ao edifício social de Marx³³:

Marx concebe a estrutura de toda a sociedade como constituída por ‘níveis’ ou ‘instâncias’ articuladas por uma determinação específica: a infraestrutura ou base econômica (‘unidade’ de forças produtivas e relações de produção), e a superestrutura, que compreende dois ‘níveis’ ou ‘instâncias’: a jurídico-política (o direito e o Estado) e a ideológica (as distintas ideologias, religiosa, moral, jurídica, política, etc ...). (ALTHUSSER, 2007, p.60)

A metáfora tópica do edifício permite “ver” que o andar de cima não se sustentaria sem a base, o que equivale a dizer que as instâncias do andar superior – jurídico-políticas e ideológicas – são “determinadas em última instância” pela eficácia

³² O tratamento teórico dos *esquecimentos 1 e 2* encontrará espaço no decorrer do capítulo teórico. Por ora, quisera antecipar que este “esquecer” remete ao funcionamento do *esquecimento 1*, da ordem do inconsciente, o que equivale a dizer que não se encontra acessível ao sujeito aquilo que se passa na exterioridade da formação discursiva que o domina. É fundamental que o ato de interpelação se “apague” de algum modo para o sujeito e no seu lugar surja a ilusão necessária do sujeito pleno, centrado, dono de seu dizer e suas escolhas.

³³ Não promovere aqui uma discussão sobre a sustentabilidade e aplicabilidade da teoria proposta por Marx, por mais relevância que esta revisão teria. Trata-se de apresentá-la como introdução necessária à compreensão do modo de funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado, proposta de Althusser que retomo dentro da discussão sobre o mecanismo de interpelação-identificação.

da base econômica (base do edifício). Sugere ainda que a relação entre os “andares” se daria sob duas formas: “ i) a existência de uma ‘autonomia relativa’ da superestrutura em relação à base; ii) a existência de uma ‘ação de retorno’ da superestrutura sobre a base” (ALTHUSSER, *op. cit.*, p.61)

Quando reproduzimos a tese da determinação da superestrutura, em “última instância”, pela infraestrutura (*die Basis* ou *die Struktur*), somos impelidos a pensar no porquê da *última*, isto é, “apenas em última instância” (ALTHUSSER, 1978, p.141). Engels em sua *Carta a Bloch* (*apud* ALTHUSSER) assim retoma a questão:

Segundo a concepção materialista da história o fator determinante da história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida real. Nem Marx nem eu afirmamos nada além disso. Se alguém em seguida distorce essa proposição pretendendo que ela signifique que o fator econômico é o único determinante, ele a transforma em uma frase vazia, abstrata, absurda. (*op. cit.*, p.141)

Se ela é a *última*, complementa Althusser, é porque há outras “que se figuram na superestrutura jurídico-política e ideológica” (*op. cit.*, p.141), que nos fazem pensar no caráter dialético da relação entre as diversas instâncias³⁴. O que se encontra em funcionamento, diferentemente de um sistema homogêneo e previsível, vem a ser “um todo diferenciado, logo complexo e articulado (a ‘Gliederung’), onde a determinação em última instância fixa a diferença real das outras instâncias, sua autonomia relativa e seu próprio modo de eficácia sobre a base.” (*op. cit.*, p.141), com visíveis implicações teórico-filosóficas:

Afirmar a determinação em última instância *pelo econômico*, é se demarcar de todas as filosofias idealistas da história, é adotar uma posição materialista. Porém, falar de determinação pela economia em *última instância*, é igualmente se demarcar de toda concepção mecanicista do determinismo e é adotar uma posição dialética. (ALTHUSSER, 1978, p.142)

O espaço de determinação, portanto, coincide dialética e contraditoriamente com o espaço de reprodução e transformação das instâncias articuladas na sustentação do “edifício”. Um processo de articulação e sustentação que Althusser aborda pelo viés

³⁴ Para ampliar o escopo das instâncias implicadas no “edifício social” em sua relação com a base econômica, reproduzo a fala de Engels citada por Althusser em sua *Sustentação de tese em Amiens*: “A situação econômica é a base, porém as diversas partes da superestrutura – as formas políticas da luta de classes e suas consequências, as constituições estabelecidas pela classe vitoriosa, uma vez ganha a batalha, etc. – as formas jurídicas – e em consequência inclusive os reflexos de todas essas lutas reais nos cérebros dos combatentes: teorias políticas, jurídicas, filosóficas, ideias religiosas e seu desenvolvimento posterior até converter-se em sistemas de dogmas – também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e em muitos casos responderam na determinação de sua *forma*.” (1978, nota de rodapé da p.141)

dos Aparelhos de Estado e seu funcionamento no interior da *contradição* produção-reprodução-transformação:

Pensamos que é a partir da reprodução que é possível e necessário pensar o que caracteriza o essencial da existência e natureza da superestrutura. Basta colocar-se no ponto de vista da reprodução para que se esclareçam muitas questões que a metáfora espacial do edifício indicava a existência sem dar-lhes resposta conceitual. (ALTHUSSER, *op. cit.*, p. 62)

Para tanto, o pensador se detém mais detalhadamente no papel do Estado e seus Aparelhos, reconhecendo-o como “uma máquina” de repressão que permite às classes dominantes (...) assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, a exploração capitalista).” (*op. cit.*, p.62) Althusser, assim como Marx, estabelece uma importante distinção entre o poder de Estado e os aparelhos de Estado, com desdobramentos sobre a compreensão do encaminhamento teórico que dá à temática:

O Estado (e sua existência em seu aparelho) só tem sentido em função do *poder de Estado*. Toda luta política das classes gira em torno do Estado. Entendamos: em torno da posse, isto é, da tomada e manutenção do poder de Estado por uma certa classe ou por uma aliança de classe ou frações de classes. Esta primeira observação nos obriga a distinguir o poder de Estado (...), objetivo da luta de classes política de um lado, do aparelho de Estado de outro. Sabemos que o aparelho de Estado pode permanecer de pé, (...) sem ser afetado ou modificado; pode permanecer de pé sob acontecimentos políticos que afetem a posse do poder de Estado”. (*op. cit.*, p. 65)

1.5.1 De indivíduo *uno* a sujeito *das/nas* relações: efeito colateral do gesto de interpelação ideológica?

Aspecto silenciado pelo modo de interpelação ideológica e, por isso mesmo, crucial para o processo de produção/reprodução do modo de acumulação capitalista: a dissimulação do caráter intrinsecamente social do sujeito das práticas discursivas. Em outras palavras – e ampliando – o sujeito que responde ao gesto interpelador o faz (sem que tenha necessariamente consciência disto) desde uma posição de classe, histórica e ideologicamente marcada. O gesto de enssujeitamento, quando tomado individualmente, tende a produzir uma consciência de *classe em si*. Para que as tomadas de posição do sujeito promovam uma consciência de *classe para si*, precisam incorporar a noção de

sujeito *das relações*, noção dissimulada pelo modo de funcionamento da formação ideológica dominante. É próprio do fazer interpelador do Sujeito universal transformar o “momento” da interpelação em uma cena *a dois*, reforçando a liberdade e a individualidade de um sujeito uno, centrado, que ao responder, “responde por si” e “em si”.

O que aqui se propõe encontra-se em funcionamento na materialidade que integra os chamados discursos de valorização do professor. Neles, _ já antecipando movimentos analíticos pertencentes aos respectivos capítulos_, a figura solitária do professor-singular sobrepõe-se, materialmente, à classe e ao coletivo. Por um lado, o professor surge como aquele que cumpre e exerce seu dom, missão e vocação; por outro, mostra-se “o responsável” pelo desenvolvimento e o futuro do país.

O apagamento das relações *entre sujeitos* e do efeito “de classe” das tomadas de posição do sujeito contribuem para que os processos de produção e de reprodução do modo de acumulação capitalista deixem de ser vistos como *relações* (humanas) de produção e reprodução e passem a materializar relações e modos de relação *entre sujeitos, instituições e discursos* encarregados da produção e reprodução da formação social capitalista.

A partir do pensamento que aqui se desenvolve, pode-se incorporar a “questão” da *transformação*. A tomada de posição do sujeito, enquanto impregnada de *gesto individual* de um sujeito frente ao Sujeito, ainda que *desidentificatório*, não produzirá o efeito transformador sobre as relações de classe implicado da proposição *transformação do modo de produção capitalista*, a menos que incorpore contornos de uma luta política (MARX, 2003).

A posição dos professores enquanto *classe para si*, a partir daquilo que o pensamento de Marx nos dá a pensar, implicaria uma tomada de consciência para além daquilo que lhes é fornecido pelo Sujeito; um processo de luta que a torne uma classe diferente daquela projetada pelo capital:

As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso, essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é ainda para si mesma. Na luta, (...), essa massa reúne-se, constitui-se em classe para si mesma. Os interesses que defende tornam-se interesses de classe. (MARX, 2003, p.151)

O protagonismo do capital na constituição e condução histórica da classe docente deveria ceder espaço, sustenta Marx, a um processo de luta. E, ainda que não nos sejam de todo acessíveis os contornos da *luta* implicada na constituição de uma *classe para si*, há um aspecto que salta aos olhos: o trabalho ideológico dos pré-construídos sobre a docência e o professor, atualizados nos processos de interpelação do Sujeito no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, os quais tratam de naturalizar o que “todo mundo sabe” sobre o que vem a ser um “bom professor”. Ao sujeito, propõe Pêcheux, a possibilidade de tomar posição em relação aos saberes da formação discursiva que o domina.

1.6 Da forma-sujeito às tomadas de posição do sujeito

Se é próprio da formação discursiva dissimular sua dependência em relação ao interdiscurso, também o interdiscurso dissimula o controle que exerce sobre a constituição e o funcionamento da formação discursiva. Pêcheux (2010,p.149) afirma que a Ideologia em geral interpela os indivíduos em sujeitos de seu discurso *através do complexo das formações ideológicas* sem, contudo, atribuir-lhe o papel interpelador. Pêcheux fala de interpelação, mas não de um Sujeito interpelador da Ideologia. Em *Semântica e discurso*, quando explica os termos da contraidentificação do sujeito com os saberes do Sujeito universal e sua formação discursiva, Pêcheux se refere ao *mau-sujeito* que “se contraidentifica com a formação discursiva que lhe é imposta pelo ‘interdiscurso’ como uma determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (2010, p.200), o que sinaliza uma ingerência exterior impositiva nos processos internos à formação discursiva. O Sujeito (forma-Sujeito universal), por sua vez, surge no *interior* do modo de funcionamento da formação discursiva, “criado” a partir do trabalho do todo complexo das formações discursivas. Nesse aspecto, retomemos Pêcheux:

os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos do *seu* discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes (...) a interpelação do indivíduo em sujeito do seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (...) Acrescentaremos agora, [retomando P. Henry], que essa interpelação supõe necessariamente um *desdobramento*, constitutivo de sujeito do discurso, de forma que *um dos termos* representa o ‘locutor’, ou aquele que se habituou chamar o ‘sujeito da enunciação’, na medida em que lhe é ‘atribuído o encargo pelos conteúdos colocados’ – portanto o sujeito que ‘toma posição’, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade, etc – e

o outro termo representa ‘o chamado sujeito universal, sujeito da ciência ou do que se pretende como tal’. (2010, p.198)

Entende-se, - considerada a referida contribuição de Henry e o já sustentado em discussões anteriores -, que a existência de um *Sujeito universal* pressupõe um trabalho de interpelação, a qual transcende as “fronteiras” das formações discursivas, em um *continuum* com a instância das formações ideológicas (interdiscurso). Os contornos do Sujeito universal não são aleatoriamente estabelecidos nem tampouco *definidos no interior* da sua formação discursiva, antes, constituem desdobramentos do que *sugere* sua posição em uma dada conjuntura determinada pelo estado da luta de classes que caracteriza o todo complexo com dominante da formação ideológica (*op. cit.*, p.147).

Nesse sentido, o terreno das formações discursivas apresenta-se “como um espaço de reformulação-paráfrase onde se constitui a ilusão necessária de uma ‘intersubjetividade falante’ pela qual cada um sabe de antemão o que o ‘outro’ vai dizer...” (PÊCHEUX, 2010, p.161): espaço das evidências de sentidos e sujeitos. Cada sujeito funcionando como espelho dos outros, completa o autor. Está caracterizado, ao meu ver, o terreno de constituição das formações imaginárias. Muito embora já as tenha conceituado em outro lugar do capítulo, far-se-á oportuno retomá-las aqui. Uma retomada necessária para que mantenhamos no horizonte da discussão o fato de que as relações de forças, de sentido, bem como os termos da antecipação, constituem significações e saberes fornecidos pela formação discursiva e seu Sujeito em obediência à determinação anterior e exterior, da ordem do interdiscurso (formação ideológica dominante).

Nesse sentido é que a ilusão da “intersubjetividade falante” a que se refere Pêcheux, implica o manejo, na ordem da língua, do jogo de forças e sentidos que regula todo dizer, bem como o exercício da antecipação do qual a forma-sujeito se serve amplamente em virtude deste “reconhecimento mútuo entre os sujeitos”. As formações imaginárias, que funcionam como um “jogo imaginário que preside a troca de palavras”, (ORLANDI, 2005, p.40) afetam diretamente as condições de produção de sentidos e as tomadas de posição dos sujeitos nos discursos. É o que permite, a título de ilustração, que o sujeito do capital “faça funcionar” na sua fala sentidos próprios do discurso religioso para se referir ao docente.

Pêcheux, retomando Paul Henry, introduz o tema das tomadas de posição do sujeito sugerindo um *desdobramento* da forma-sujeito do discurso decorrente do

processo de interpelação. A partir daí deparamo-nos com dois termos: o *sujeito da enunciação*, o enunciador propriamente dito; e o *Sujeito universal*, aquele que responde diretamente pela formação discursiva: ciência, política, economia,... O primeiro, sujeito da enunciação, como aquele que “toma posição” e assume a autoria de suas palavras, a responsabilidade sobre seu dizer. O Sujeito universal, por sua vez, como o “fiel representante” da voz da formação discursiva, aquele com que o “indivíduo” se identifica quando se enssujeita *no* Sujeito, mediante interpelação.

As diferentes tomadas de posição, portanto, emergem do grau de aproximação-distanciamento que guardarão entre si as duas instâncias desta forma-sujeito *desdobrada*: o sujeito da enunciação e o Sujeito universal.

Dentre as possibilidades de tomadas de posição do sujeito frente ao Sujeito (Pêcheux; 2010), encontramos o “bom-sujeito”, posição próxima ao que seria uma sobreposição do “sujeito da enunciação” ao “Sujeito universal”, funcionando assim como fiel porta-voz, “garoto-propaganda” da formação discursiva a que se filia mediante processo de *identificação*.

De outra parte, deparamo-nos com a posição do “mau-sujeito”, daquele que manifesta dúvidas e oposições ao discurso do Sujeito-universal da formação discursiva à qual segue filiado. Este é o sujeito que toma uma posição marcada pela separação/afastamento do Sujeito universal, através de uma *contraidentificação* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” (*op. cit.*, p.199-200). Aqui se dá, segundo se depreende da leitura do texto de Pêcheux, uma luta contra a evidência de sentidos e de sujeitos. Uma tomada de posição que “dá o que pensar” dentro das análises do *corpus* da tese, sobretudo se nos perguntarmos, desde já, *onde* se dão os processos de resistência ao capitalista discurso do “bom professor”. Um discurso de valorização do “bom professor” que funciona como materialização (evidente) da posição bom-sujeito de discursos processados no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

Pêcheux admite ainda uma terceira modalidade de tomada de posição do sujeito. Nesta terceira modalidade, processa-se a *desidentificação* do sujeito com a formação discursiva que o domina(va). Agora, o sujeito não mais se debate em revoltas e críticas a “sua” formação discursiva, mas migra para outra, o que acaba funcionando como uma espécie de dispositivo *histórico de experimentação-transformação* (PÊCHEUX, 2010, p.201); manobra que não deve ser interpretada como uma quebra do enssujeitamento ideológico, como bem adverte o autor em *Semântica e Discurso*. O interdiscurso, por

força do modo de funcionamento da ideologia, *não permite* que o sujeito assuma um lugar exterior aos Aparelhos de Estado.

Mesmo assim, Pêcheux sugere que a terceira modalidade de tomada de posição represente o *trabalho (eficaz) da prática política do proletariado sobre a forma-sujeito do capital*. O que sinalizaria, sem dúvidas, uma tomada de posição de *transformação*, frente às modalidades bom e mau-sujeito de reconhecido efeito reprodutivo sobre o modo de produção dominante. Esta terceira modalidade, esclarece o autor, “constitui um *trabalho* (transformação-deslocamento) da *forma-sujeito* e não sua pura e simples *anulação*.” (*op. cit.*, p.202). Isto dito, deparamo-nos, uma vez mais, com aquilo que “nos é dado a pensar” sobre o espaço de resistência e desidentificação com os discursos do “bom professor” projetados desde a *boca* do Sujeito universal da formação discursiva do Aparelho Ideológico que regula o que pode e deve ser dito sobre o docente e a docência no âmbito da formação ideológica capitalista.

O Sujeito universal, portanto, constitui para o sujeito a evidência da origem dos saberes da formação discursiva e a própria origem de si como sujeito, dissimulando o trabalho prévio e exterior da formação ideológica dominante: “o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contraidentificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sentido lhe é fornecida, para que se ligue a ela ou que a rejeite.” (PÊCHEUX, 2010, p.200). Ao mesmo tempo, o gesto particularizado da interpelação sobre *o sujeito* dissimula o caráter de classe implicado na categoria sujeito, refratando o caráter potencialmente transformacional de suas tomadas de posição.

Em outras palavras, é do *interior* da formação discursiva que advém, para o sujeito, os contornos materiais do “bom” e do “mau” sujeito. Duas posições que não promovem mais do que uma consciência de *classe em si*, para retomar Marx, uma vez que é o Sujeito que diz ao sujeito o que é um professor; o que vem a ser um “bom professor” (e, por conseguinte, o “mau professor”). O espaço de transformação, portanto, encontra-se determinado pelos limites internos daquilo que é dado a conhecer ao sujeito. É por este motivo que redimensionar os “contornos materiais” do gesto interpelador para além das bordas da formação discursiva, reinserindo-a no âmbito dos Aparelhos de Estado, reconfigura, de algum modo, nossa apreensão das tomadas de posição do sujeito e das possibilidades de transformação.

Não é o bastante “olhar” para o Sujeito universal para desidentificar-se com os saberes da formação discursiva que o interpela em sujeito. O gesto desidentificador implica considerar a possibilidade de um movimento para fora dos limites da instância

discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, um movimento da ordem do sujeito que promova uma apreensão ampliada das condições reais de existência do fazer docente no âmbito da formação ideológica dominante do capital. É próprio da formação discursiva dissimular o caráter de sua relação com a instância ideológica que o determina: o modo de produção capitalista.

De algum modo, aqui se produz a abertura para um (necessário) movimento de reordenamento dos saberes internos e externos à formação discursiva. Nele, os sujeitos não se contentam com as opções oferecidas pelo Sujeito: aceitação/identificação; oposição/contratificação. O movimento desidentificatório pressupõe uma falha no jogo da evidência de sentidos e sujeitos porque, de algum modo, as posições bom-sujeito e mau-sujeito encontram-se reguladas pelo funcionamento da formação discursiva. Os Aparelhos Ideológicos de Estado regulam os saberes e a avaliação que se faz destes saberes. Afinal, como identificar o bom-sujeito sem se *definir*, também, os contornos do mau-sujeito da formação discursiva?

Em outras palavras, não há como atribuir à tomada de posição do sujeito o *status* de “ato originário do sujeito-falante”, antes, deve-se compreendê-la “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” (PÊCHEUX, 2010, p.160). Considerando-se a ação desta *exterioridade do real ideológico*, torna-se pertinente concluir que a tomada de posição encontra-se imbricada em uma “‘pulsção’ pela qual o *non-sens* inconsciente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar. (*op. cit.*, p.276). As tomadas de posição-sujeito, portanto, não devem ser vistas como movimentos totalmente conscientes, livres da ação de retorno do *non-sens* do inconsciente, o qual se organiza, contraditoriamente, a partir da materialidade constituída a partir do efeito da luta de classes na esfera da ideologia (PÊCHEUX, 2010).

1.7 Sobre a dupla relação especular: problematização necessária

Althusser, em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, introduz a figura do *Sujeito* frente a do *sujeito*, este último enssujeitado pelo Sujeito no interior do funcionamento de uma formação discursiva: aquela em que o Sujeito funciona como centro e voz hegemônica. E sugere ainda um modo de relação sujeito-Sujeito do tipo especular, o que aqui precisa ser melhor explorado e problematizado a fim de que avancemos na

discussão sobre as tomadas de posição do sujeito e na teorização sobre o *status* de um gesto interpelador que não se restringe aos limites internos (acessíveis) da formação discursiva, antes, realiza-se em um complexo e contraditório *continuum* entre a exterioridade/interioridade.

Como exemplo ilustrativo da relação sujeito-Sujeito, Althusser retoma o funcionamento da ideologia religiosa cristã, uma vez que “a estrutura formal de toda ideologia é sempre idêntica” (2007, p.99). Em primeiro plano, o discurso religioso cristão “fala” através da Bíblia, dos rituais, dos teólogos, dos sermões, cerimônias e sacramentos. Entretanto, em última instância, é Deus que ocupa o lugar central e hegemônico. Todos falam em nome deste Sujeito. Para Althusser, Deus constitui o *Sujeito* da ideologia cristã, o interpelador que promove a conversão de indivíduos em sujeitos religiosos. A partir daí, o sujeito aprende no interior da formação discursiva religiosa cristã o que pode e deve ser dito a partir do lugar que ocupa no todo complexo com dominante da formação ideológica que rege “sua” formação discursiva:

(...) devemos observar que todo este ‘procedimento’, gerador de sujeitos religiosos cristãos, é dominado por um estranho fenômeno: só existe uma tamanha multidão de sujeitos religiosos possíveis sob a condição absoluta da existência de um *Outro Sujeito Único, Absoluto*, ou seja, Deus. (ALTHUSSER, 2007, p.100)

O indivíduo reconhece “quem” o interpela e ensujeita: “E Moisés, interpelado – chamado por seu Nome – tendo reconhecido que ‘tratava-se certamente dele’ se reconhece como sujeito, sujeito de Deus, sujeito submetido a Deus, *sujeito pelo Sujeito e submetido ao Sujeito.*” (*op. cit.*, p.101). O resultado, segundo a narrativa bíblica, é a obediência e a sujeição de Moisés. O funcionamento destes interlocutores-interpelados, imitadores obedientes, reflexos (bom-sujeito) da formação discursiva religiosa cristã, sugere Althusser, aponta o estabelecimento de uma relação especular entre sujeitos e Sujeito. Ao mesmo tempo, temos o Deus (Sujeito) que se fez homem (sujeito) a fim de demonstrar aos homens o padrão esperado de comportamento e redenção dos contraidentificados/desidentificados sujeitos-cristãos: “uma necessidade de desdobramento do Sujeito em sujeitos e do Sujeito mesmo em sujeito-Sujeito”, resume Althusser (2007, p.102).

Esta é, portanto, a base do que o autor chama “uma dupla relação especular” que submete o sujeito ao Sujeito. Nas palavras de Althusser:

A estrutura especular duplicada da ideologia garante ao mesmo tempo:

1. A interpelação dos ‘indivíduos’ como sujeitos;

2. Sua submissão ao Sujeito;
3. O reconhecimento mútuo entre sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos³⁵, e finalmente o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo;
4. A garantia absoluta de que tudo está bem assim, e sob a condição de que se os sujeitos reconhecerem o que são e, se conduzirem de acordo, tudo irá bem: ‘assim seja’. (2007, p.102-103)

Como resultado deste quádruplo sistema de interpelação, como diria Althusser, os “bons” sujeitos “caminham por si”. Ao sujeito, basta o *ver-se* através do Sujeito e *nele*. Por outro lado, encontramos uma relação especular que naturaliza o caráter interno do funcionamento ideológico como única instância material de realização do gesto de interpelação ideológica. Em outras palavras, naturaliza o viés totalizante do fazer ideológico da instância discursiva. Um movimento especular que reflete o fazer ideológico do Sujeito – interno à formação discursiva – enquanto refrata os contornos de sua materialidade ideológica e os efeitos do *continuum* interioridade/exterioridade sobre o gesto interpelador.

Althusser afirma, no mesmo texto em que trata de estabelecer as bases desta dupla relação especular entre sujeitos e Sujeito, que “toda ideologia tem um centro, lugar único ocupado pelo Sujeito Absoluto, que interpela, à sua volta, a infinidade de indivíduos como sujeitos (...)” (2007, p. 102), o que também não favorece uma compreensão ampliada do processo de interpelação. Uma compreensão que leve em conta não ser a Sujeito universal da formação discursiva o epicentro do processo de interpelação, mas a instância apreensível interna de um movimento que se dá em um *continuum* entre a instância interna e o “*non-sens* do inconsciente”. Isto dito, acrescentaria que aquilo que se passa no interior da formação discursiva constitui uma irrupção material da interpelação ideológica que transborda, em efeito, os contornos materiais dos Aparelhos de Estado.

Em *Só há causa daquilo que falha*, Pêcheux parece reconhecer a necessidade de se rever o *status* deste *continuum*, o qual interfere na apreensão do trabalho ideológico da interpelação:

[há de se contornar] o fato de que o *non-sens* do inconsciente, em que a interpelação encontra onde se agarrar, *nunca é inteiramente* recoberto nem obstruído pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto, porque o tempo de produção e o do produto não são

³⁵ Pêcheux relaciona este mútuo reconhecimento dos sujeitos ao processo de autorreconhecimento: “essa identificação do sujeito consigo mesmo é, **simultaneamente**, uma identificação com o outro (com o minúsculo) enquanto outro ‘ego’, origem discrepante, etc.: o efeito-sujeito e o efeito de ‘intersubjetividade’ são, assim, rigorosamente contemporâneos e coextensivos.” (2010, p.155, grifo meu)

sucessivos como o mito platônico, mas estão inscritos na simultaneidade de um batimento, de uma ‘pulsação’ pela qual o *non-sens* inconsciente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar. (2010, p.276, grifos do autor)

De volta ao processo de constituição do sujeito, o processo de enssujeitamento instala (e regula) as possibilidades (e os espaços) de tomadas de posição do sujeito. Um ritual que não se processa sem *falhas*, remontando à última citação de Pêcheux. Em linhas gerais, está delineado o esquema de funcionamento do “bom sujeito” da formação discursiva, seja ela religiosa ou qualquer outra. Um funcionamento que não se dá, exclusivamente, no âmbito da consciência. Muito ao contrário, é próprio deste mecanismo que o processo de *reconhecimento* seja acompanhado de um *desconhecimento*, como um efeito do real sobre si mesmo, como um fornecimento-imposição ao sujeito de uma nova “realidade”: o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram naquele lugar (PÊCHEUX, 2010, p.159), ao mesmo tempo em que *desconhece* os mecanismos de retorno intermitente do *non-sens* do inconsciente sobre o processo que se dá no interior (acessível) da formação discursiva. É a própria ideologia que fornece a ilusão do Sujeito-centro:

(...) um Sujeito que ocupe um lugar absoluto. Um Sujeito onde os sujeitos podem ver suas imagens contempladas, o que para o autor está ligado ‘às finalidades ideológicas da burguesia’, no sentido de que a filosofia burguesa apoderou-se da noção jurídico-ideológica de *sujeito*, para dela fazer uma categoria filosófica nº1, e para pôr a questão do Sujeito *do* conhecimento (...), *da* moral, etc, e do Sujeito *da* história. (ALTHUSSER, 1978, p.68)

Este Sujeito, “onde os indivíduos podem ver suas imagens contempladas”, vem a ser a porção do Sujeito acessível via processo de interpelação. O Sujeito *reconhecido e reconhecível*: a instância material apreensível da interpelação da ideologia dominante capitalista. Entretanto, ao sujeito constituído nos moldes do enssujeitamento da formação discursiva dos Aparelhos Ideológicos escapa a dimensão não-disponibilizada pela ideologia, aquela objeto do não-reconhecimento,- do *non-sens*-, a porção exterior que constitui este *continuum*, ao qual tenho me referido desde que tomamos o par exterioridade/interioridade como o próprio contorno material do fazer discursivo da formação ideológica dominante.

Neste momento, a fim de que se possa estabelecer uma relação entre as instâncias interna/externa do gesto interpelador - interior à formação discursiva e “fora

da consciência” do sujeito³⁶ (exterior à formação discursiva)-, parece-me necessário que se revise a teoria de Pêcheux sobre o sujeito e o processo de interpelação dos indivíduos em sujeitos.

Pêcheux reconhece que “toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ [interdiscurso] das formações ideológicas” (2010, p.148-149). Em função do que vínhamos tratando, acrescentaria que a formação discursiva, além de dissimular a objetividade material contraditória do interdiscurso, também dissimula seu *modo de relação* com a formação ideológica dominante e seu estatuto no âmbito dos Aparelhos de Estado.

Para progredir na discussão, reproduzo uma citação de Pêcheux que retoma o caráter interpelador da Ideologia em geral, o lugar desta interpelação e seus efeitos sobre o sujeito:

(...) 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 de 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 (...) do processo natural e sociohistórico pelo qual **se constitui-reproduz o efeito-sujeito como interior sem exterior, e isso pela determinação do real (exterior), e especificamente – acrescentaremos – do interdiscurso como real (exterior)**. (2010, p.149-150, meu o destaque em negrito)

Esta longa citação permite que se volte ao processo de “reconhecimento” do Sujeito pelo sujeito, proposto por Althusser, para problematizá-lo. O sujeito acredita, pelas evidências de sentidos e sujeitos, conhecer *quem* o interpela. Busca (e encontra) seu interpelador no *interior* da formação discursiva e não reconhece a instância exterior (que permanece inacessível) do gesto interpelador; tampouco reconhece a voz interpeladora que o “chama”, via Sujeito universal, desde a instância da Ideologia em

³⁶ O uso de “fora” e “dentro” do campo de consciência do sujeito pode sugerir, equivocadamente, uma distinção espacial para as diferentes instâncias, além de desconsiderar a relação complexa, fluida e contraditória entre os saberes destas instâncias.. Entretanto, em mais de uma oportunidade, tenho ressaltado o *continuum* que guardam entre si as porções interna/externa; consciente/inconsciente; formação discursiva/formação ideológica; o que ressalto uma vez mais.

geral (a *exterioridade*/o interdiscurso), a qual recruta, através do gesto de interpelação do Sujeito universal, indivíduos para tomar lugar no interior dos Aparelhos de Estado. Trata-se do “efeito-sujeito como interior sem exterior”, a que se referia Pêcheux (*op. cit.*, p.150).

Para que se avance na problematização da “dupla relação especular” proposta por Althusser, é necessário que se amplie a questão do *desconhecimento /reconhecimento* do mecanismo ideológico da interpelação desde a exterioridade do todo complexo com dominante (também chamado interdiscurso). Sobre isso, continua Pêcheux:

(...) 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’. (*op. cit.*, p.160)

A dissimulação se deve ao fato de que tudo o que acontece na esfera da formação discursiva ocorre entre sujeitos, discursos e a figura do Sujeito universal. A exterioridade, ou seja, os saberes e processos do interdiscurso não se encontram, em primeira instância, acessíveis ao sujeito, uma vez que constituem a exterioridade da formação discursiva.

Os sujeitos que enunciam, assim como os sentidos que pretendem produzir são, portanto, ideologicamente constituídos através de processos que lhes fogem ao controle, muito embora ilusoriamente se reconheçam em sua plenitude e autonomia. A isto Pêcheux chama *esquecimentos 1 e 2*:

Concordamos chamar *esquecimento n°2* ao ‘esquecimento’ pelo qual todo sujeito-falante ‘seleciona’ no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada*. Por outro lado, apelamos para a noção de ‘sistema inconsciente’ para caracterizar um outro ‘esquecimento’, o *esquecimento n°1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento n°1* remeta, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que **esse exterior determina a formação discursiva em questão**. (PÊCHEUX, 2010, p.161-162, meu o destaque em negrito)

Em outras palavras, todo trabalho de sujeitos e dos efeitos de sentido é, desde sempre, afetado pelo inconsciente e pela ideologia. É a ideologia, concordam Pêcheux e Althusser, que interpela os indivíduos em sujeitos, em sujeitos de seus discursos. Entretanto, é este “sujeito da enunciação”, continua Pêcheux, “que ‘toma posição’, com total conhecimento de causa, total responsabilidade, total liberdade, etc” (*op. cit.*, p. 198), ora como “bom sujeito”, ora como “mau sujeito”; colocando-se na prática discursiva como se, de fato, controlasse o processo de identificação/contratificação.

Ressituando o sujeito no cenário dos Aparelhos Ideológicos de Estado, encontramos-lo em funcionamento dentro das diferentes instâncias. A prática discursiva do sujeito identificado com os saberes da formação discursiva que o domina representa, na linguagem, o discurso do Outro (dos Aparelhos Ideológicos de Estado): a Família, a Escola, a Religião, o sindicato, etc, ignorando-lhes a filiação ideológica exigida pelo todo complexo com dominante das formações ideológicas. Dentro destas instâncias, como resultado do mecanismo da interpelação, encontraremos o sujeito tomando “livremente” posição no cenário da luta de classes. Trata-se do processo, já pontuado, da interpelação-identificação.

A relação especular apresentada por Althusser, proponho, inscreve-se no campo dos efeitos de evidência de sentidos para sujeitos, saberes e a voz do Sujeito universal. Escapa-lhe, entretanto, aquilo que se opera desde a exterioridade da formação discursiva. O ato interpelador, tal qual aparece representado na alegoria do espelho, reflete o que se passa na instância interna à formação discursiva, enquanto refrata o que se dá na exterioridade, dissimulando o caráter contínuo do gesto interpelador da ideologia capitalista. O desconhecimento se dá porque o “sujeito falante não pode, por definição, encontrar-se no exterior da formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2010, p.162), o que remete ao funcionamento do Esquecimento nº1.

Portanto, a estrutura especular duplicada proposta por Althusser, quando aplicada às conclusões teóricas aqui praticadas, oferece-se a um rearranjo que incorpore a amplitude do movimento/processo de interpelação. Faço, portanto, uma tentativa de reformulação:

1. A Ideologia em geral, através do complexo das formações ideológicas (interdiscurso), interpela ‘indivíduos’ em sujeitos ideológicos; ao mesmo tempo em que institui, no âmbito da formação social capitalista, os saberes das formações discursivas dos Aparelhos Ideológicos de Estado e seus Sujeitos-universais;

2. Em um movimento *continuum*, ao (mesmo) gesto interpelador, as formações discursivas interpelam indivíduos em sujeitos falantes no interior dos Aparelhos de Estado,
3. Dá-se o *reconhecimento/identificação* mútua entre sujeitos falantes e o Sujeito universal da formação discursiva, e entre os próprios sujeitos³⁷, e finalmente o reconhecimento de cada sujeito por si mesmo;
4. O ensujeitamento do sujeito ao Sujeito no **interior** dos Aparelhos de Estado (instância ideológica histórica concreta), portanto, traz implícita a submissão (*sem reconhecimento*) dos sujeitos à instância **exterior e anterior** da Ideologia (*omni-história*).

A Ideologia em geral, pontua Pêcheux, não é histórica nem tem uma existência concreta, mas o mesmo não poderá ser dito sobre seu meio de realização: a instância das formações ideológicas.

E qual poderia ser a “utilidade” do reconhecimento de um gesto de interpelação que se processa em um *continuum* entre o que se objetiva como interioridade/exterioridade da formação discursiva, com claro deslocamento do protagonismo do Sujeito? E quais seus desdobramentos sobre o jogo de interpelação-ensujeitamento-identificação que regula o funcionamento dos discursos de valorização do professor? As respostas, se é que as teremos, passam por uma necessária problematização da relação de alteridade entre as instâncias do interdiscurso e a formação discursiva com seu modo de (re)inscrição dos conteúdos do interdiscurso no interior do que pode e deve ser dito pelo sujeito falante.

Uma alteridade que não se dá de modo igualitário entre as diferentes instâncias. É próprio do Sujeito universal “apresentar-se”, para o sujeito, como dono do seu dizer, promovendo um não-reconhecimento da instância (exterior) das formações ideológicas. O sujeito tem a ilusão de saber “quem” diz e o que diz, uma vez que é para o Sujeito universal da formação discursiva que ele se volta para expressar sua adesão, sua crítica ou rompimento com os saberes da formação discursiva. A instância ideológica não “aparece” ao sujeito, nem tampouco é reconhecida como a instância reguladora dos saberes da formação discursiva. Como desdobramentos desta “independência”, para o sujeito, do Sujeito universal em relação à instância ideológica que o interpela e regula, teremos:

³⁷ Pêcheux relaciona este mútuo reconhecimento dos sujeitos ao processo de autorreconhecimento: “essa identificação do sujeito consigo mesmo é, **simultaneamente**, uma identificação com o outro (com o minúsculo) enquanto outro ‘ego’, origem discrepante, etc.: o efeito-sujeito e o efeito de ‘intersubjetividade’ são, assim, rigorosamente contemporâneos e coextensivos.” (2010, p.155, grifo meu)

- I. A impressão (evidência), para o sujeito, de que as mudanças discursivas que se operam no âmbito das formações discursivas e seu Sujeito produzem efeitos profundos e imediatos sobre os sentidos e o modo de funcionamento da formação social;
- II. A impressão, para o sujeito, de que as formações discursivas são domínios isolados, autônomos e originais em suas práticas discursivas, de modo a responderem tão somente por seus saberes;
- III. A impossibilidade, para o sujeito, de acessar ao modo de funcionamento do sistema de acumulação capitalista que regula (via formações ideológicas e discursivas) o fluxo de saberes entre/intra formações discursivas;
- IV. A ilusão de que diante do Sujeito universal da formação discursiva se processem tanto as tomadas de posição de sujeito de caráter reprodutivo - como o “bom” e o “mau” sujeito- quanto a ruptura desidentificadora.

Trata-se de quatro *ilusões* que comprometem, sobretudo, a compreensão do funcionamento das formações discursivas enquanto instâncias histórico-ideológicas. A abordagem proposta, ao redimensionar o gesto de interpelação, confere visibilidade à relação de alteridade entre as instâncias que compartilham a cena discursiva e complexificam os efeitos das práticas discursivas. Entretanto, o gesto teórico que desinstala importantes ilusões sobre a autonomia do Sujeito universal e seu conjunto de saberes se processa, sem dúvida, a partir da reinserção das formações discursivas a seu nicho ideológico: os Aparelhos Ideológicos de Estado.

Portanto, para além dos “esquecimentos” da ordem de sentidos e sujeitos; a alteridade pressupõe um “desconhecimento constitutivo” do que se passa na instância interdiscursiva. Um dos desdobramentos deste desconhecimento vem a ser o silenciamento ideológico da relação que guardam entre si as formações discursivas enquanto formações discursivas dos Aparelhos Ideológicos de Estado e a relação destes com a manutenção/reprodução do modo capitalista de produção³⁸. No tocante aos discursos sobre o professor, este desconhecimento produz a impossibilidade, para o sujeito, de reconhecer como parafrásticos, em última instância, os discursos que se

³⁸ O desconhecimento abarca ainda o próprio modo de funcionamento do capitalismo (pós) moderno. As formas de apresentação “gourmetizadas” do capitalismo dissimulam sua face clássica em modos midiáticos e travestidos de discursos de valorização (como no caso do *corpus* da tese). A isso retornarei no capítulo 2.

referem à docência como “dom” e “profissão”. O estranhamento que alguns destes discursos produzem, desfaz-se à medida que se reconhece o trabalho ideológico de um *enunciador comum* que regula saberes aparentemente tão díspares; saberes que, a uma primeira leitura, parecem oriundos de diferentes formações discursivas.³⁹

1.8 Do interdiscurso à formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar: o que *pode e deve ser dito* sobre o professor

O processo de interpelação levado a termo no *interior* da formação discursiva transforma sujeitos em sujeitos de “seus” discursos, mascarando a relação destes com as formações ideológicas que lhes são correspondentes. Retomando o que já foi dito no interior deste capítulo, o sujeito, através da dupla relação especular teorizada a partir do que postula Althusser, “se vê” no Sujeito universal, ignorando-lhe, em última instância, seu funcionamento regulado pela instância ideológica dominante (do capital), a qual regula o que *pode e deve ser dito* no âmbito da formação discursiva. Uma regência e controle que não se dão sem falhas e brechas, espaços que tornam possíveis os gestos de leitura, tanto quanto as tomadas de posição do sujeito.

A estratégica importância do interdiscurso cresce à medida que verificamos que uma mesma proposição recebe diferentes sentidos a depender da formação discursiva em que se acha inscrita, ao mesmo tempo em que palavras reconhecidamente diferentes podem “ter o mesmo sentido” no interior de uma dada formação discursiva. O *processo discursivo* mediante o qual se realizam estes movimentos de polissemia e paráfrase não se desenvolve caoticamente, mas sugere um trabalho prévio que precisa ser compreendido.

As memórias ativadas e atualizadas por ocasião das leituras são “selecionadas” no interior do conjunto de *tudo o que já foi dito* (e esquecido) “disponibilizado” pelo interdiscurso. Entretanto, não há de se imaginar que esta “liberação” de memórias derive exclusivamente de escolhas conscientes do enunciador ou mesmo que este tenha controle e autonomia nestas seleções (Esquecimento 2). É trabalho do inconsciente e da ideologia (em geral) a triagem e a materialização destes conteúdos na forma de

³⁹ Os capítulos de análise tratam de explicitar de que “diferentes formações discursivas” parecem vir os discursos do dom, da vocação e da profissão docente; entre outros que funcionam no interior dos discursos de valorização do professor, bem como o perfil deste *enunciador comum* que aqui se sugere.

discursos transversos e pré-construídos. A fim de apreendermos o funcionamento e a constituição do chamado interdiscurso, é oportuno que se retorne às teorizações de Pêcheux e Courtine sobre o tema.

Pêcheux equaliza interdiscurso e o todo complexo com dominante das formações ideológicas materializadas no funcionamento das formações discursivas, ao mesmo tempo em que chama a atenção para as idiossincrasias de seu funcionamento: “propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.” (2010, p.149). Para escapar à ambiguidade gramatical do “todo” que integra a categorização *todo complexo com dominante*, faz-se necessário endossar seu funcionamento enquanto substantivo (e não como adjetivo indefinido). Essa distinção contribui para que se perceba o interdiscurso como uma instância ideológica e materialmente complexa.

O “dominante”, por sua vez, também precisa ser revisto. Se o interdiscurso reúne “tudo o que já foi dito” (e esquecido), temos aí um conteúdo *naturalmente* denso em confrontos e contradições, o qual precisará ser administrado *a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes* (PÊCHEUX, 2010) Em outras palavras, não será o Sujeito universal da formação discursiva que regulará o ingresso/a saída/o silenciamento de saberes externos à formação discursiva, saberes oriundos do interdiscurso. A atualização destes saberes está condicionada/regulada, em última instância, pelo funcionamento dos Aparelhos de Estado, constituídos no seio da ideologia dominante (capitalista) a partir de uma conjuntura dada, em determinado momento da luta de classes.

Os movimentos de entrada/saída/ressignificação de saberes/conteúdos do interdiscurso na formulação dos dizeres se dá via funcionamento dos discursos transversos e pré-construídos; e dos efeitos de encadeamento do pré-construído e da articulação. Daí porque dedicarei as próximas linhas a uma retomada dos conceitos no âmbito da discussão que constitui o objeto da tese.

1.8.1 Pré-construído e discurso transversos

Os conteúdos vivenciados como “sempre-já-lá” refletem os efeitos ideológicos da evidência de sentidos naturalizados e cristalizados. A universalidade de sentidos

mascara, para o sujeito, o caráter ideológico do funcionamento da própria formação discursiva, assim como descredencia quaisquer ingerências da ordem do interdiscurso: tudo parece se dar no âmbito transparente, homogêneo e consciente da língua. O pré-construído é o (efeito de) sentido compartilhado “desde sempre” disponibilizado aos falantes no interior das práticas discursivas reguladas pela formação discursiva.

Diferentemente, assinala Pêcheux (2010), do que se reconhece como “articulação”. Esta, “*constitui o sujeito em sua relação com o sentido*, de modo que ela representa, no interdiscurso, aquilo que *determina a dominação da forma-sujeito*.” (*op. cit.*, p. 151). A articulação está ligada ao modo *como* as palavras, proposições e expressões se substituem/alternam no interior das sequências praticadas nas formações discursivas. Às vezes, encontraremos entre estas proposições uma relação de *equivalência* e, em outras ocasiões, uma relação de *implicação* entre elas. A primeira modalidade sugere uma “equivalência de sentidos” no interior de uma mesma formação discursiva. A paráfrase constitui um bom exemplo de *equivalência* entre palavras, expressões e proposições - ainda que o mais prudente fosse falar-se em *efeito de equivalência*.

A *implicação*, por sua vez, evidencia um tipo particular de substituição. Não há de se buscar uma correlação direta entre os termos. Na *implicação*, “a relação entre os substituíveis é uma relação de identidade ‘não orientada’, uma vez que os substituíveis só podem ser sintagmatizados por uma meta-relação de identidade” (PÊCHEUX, 2010, p. 151), como sugere o funcionamento da seguinte sequência extraída do *corpus* de análise:

Educação de qualidade só com professor de qualidade

Na sequência, a sugerida *equivalência* (professor de qualidade = educação de qualidade) dissimula o trabalho de uma *implicação* à medida que o encadeamento que funciona aí não é uma relação de identidade, mas sugere um movimento metonímico próprio do *discurso-transverso*, como explica Pêcheux:

(...) o que chamamos anteriormente ‘articulação’ (ou ‘processo de sustentação’) está em relação direta com o que acabamos agora de caracterizar sob o nome de *discurso-transverso*, uma vez que se pode dizer que a articulação (o efeito de incidência ‘explicativa’ que a ele corresponde) provém da linearização (ou sintagmatização) do discurso-transverso no eixo que designaremos pela expressão *intradiscurso*, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-

referência' que garantem aquilo que se pode chamar o 'fio do discurso', enquanto discurso de um sujeito). (*op. cit.*, p.153)

Como sugere a fala de Pêcheux, é o próprio modo de disposição do discurso no eixo da materialidade linguística (intradiscurso) que promove este efeito de linearização e implicação direta das proposições. O modo de organização da língua (intradiscursividade), portanto, contribui para a dissimulação do modo de articulação das memórias e seus efeitos de sentido no discurso.

A sequência das explicações de Pêcheux sobre o *discurso-transverso* contidas em *Semântica e Discurso*, por outro lado, não deixa de produzir uma certa confusão teórica no que tange ao papel da Ideologia em geral no processo desencadeado pelo trabalho ideológico de um discurso-transverso. Em Pêcheux lemos que "(...) o efeito de determinação do discurso-transverso sobre o sujeito induz necessariamente neste último a relação do sujeito com o *Sujeito (universal) da Ideologia*, que é 'evocada', assim, no pensamento do sujeito ('todo mundo sabe que ...', 'é claro que...') (*op. cit.*, p.154, grifo meu). A confusão se instala quando Pêcheux funde o Sujeito universal (da formação discursiva) e o Sujeito da Ideologia (com "I" maiúsculo) em uma mesma entidade e quando admite que um dos efeitos do trabalho do discurso-transverso sobre o sujeito vem a ser a *evocação no sujeito de sua relação com o Sujeito da Ideologia*. O que tenho sugerido, contrariamente, seria que *o efeito de determinação do discurso-transverso sobre o sujeito dissimula necessariamente neste último a relação do sujeito com a instância ideológica exterior (o interdiscurso)*. O sujeito não tem como saber de onde vem o "todo mundo sabe o que é um professor..." porque a exterioridade da formação discursiva não lhe é acessível. Nesse sentido, em conformidade com Pêcheux, acrescento:

O interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como 'sujeito falante', com a formação discursiva que o assujeita. Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto 'fio do discurso' do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma 'interioridade' inteiramente determinada como tal 'do exterior'. (*op. cit.*, p.154)

Para o sujeito, os conteúdos interdiscursivos "parecem vir" do interior da instância da formação discursiva que o domina e a qual "livremente" se filia. A forma-sujeito tende a "absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro 'já-

dito' do intra-discurso, no qual ele [o interdiscurso] se articula por 'co-referência'" (PÊCHEUX, 2010, p.154). Trata-se da dissimulação da exterioridade ideológica como interioridade material do discurso, o que se alinha ao centramento de sujeitos e sentidos que completa a ilusão ideológica elementar.

Courtine recorda que o termo *pré-construído* foi utilizado por P.Henry para designar "uma construção anterior, exterior, independente por oposição ao que é construído na enunciação", uma proposição que assinala "a existência de um descompasso entre o interdiscurso como lugar de construção do pré-construído, e o intradiscurso, como lugar da enunciação por um sujeito" (2009, p.74). Esse descompasso, entretanto, traduz-se para o sujeito como evidência de sentidos inerentes à formação discursiva onde se inscrevem "desde sempre", criando efeitos de "o que todo mundo sabe", "o que cada um pode ver", aquilo que o Sujeito universal delimita como o que pode e deve ser dito no interior de suas práticas discursivas materializadas no intradiscurso. O pré-construído, muito embora carregue a marca da exterioridade e da preexistência, aparece ao sujeito como intestina à formação discursiva mediante mecanismo de interpelação-identificação dos sujeitos ao Sujeito universal.

O interdiscurso não somente fornece os objetos discursivos para a formulação intradiscurso através dos pré-construídos, como *atravessa e conecta entre si estes objetos* em movimentos articulatórios que conferem ao interdiscurso o modo de funcionamento de discurso-transverso.

Diante do exposto, não me parece incoerente afirmar que o discurso transverso tende a aparecer para o sujeito como puro pré-construído, o qual funcionaria, por vezes, como uma forma de recalque do discurso transverso. O que está em jogo, em última instância, vem a ser o processo de encobrimento/dissimulação da filiação da formação discursiva a *seu* Aparelho Ideológico. É o que ocorre - no interior das análises do *corpus* - diante da mobilização dos discursos do "dom" e da "missão" no âmbito das campanhas de valorização do professor. Para o sujeito, funcionam como pré-construídos à medida que "todo mundo sabe (e concorda com) isso". A evidência, por sua vez, desfaz a historicidade dos discursos sobre o docente na instância de funcionamento da Escola e seus agentes como Aparelho Ideológico de Estado, isto é, encobre o papel do professor no âmbito do complexo das formações ideológicas que se materializam no funcionamento prático (discursivo) do Aparelho Ideológico Escolar e sua formação discursiva. Encobrimento que também se opera via deslocamento de sentidos: à medida que se inscreve o labor docente no campo da missão (religiosa) solitária do professor

vocacionado e abnegado, desinstalam-se quaisquer memórias para professor-agente-de-reprodução-das-forças-produtivas-do-capital.

De semelhante modo, a forma-sujeito (que abarca o Sujeito universal da formação discursiva) tende a absorver-esquecer o processo de interpelação que o institui como *locus privilegiado* de produção/reprodução/(e transformação) do modo de funcionamento da ideologia dominante, no espaço material dos Aparelhos de Estado.

Portanto, observar os efeitos do trabalho ideológico do discurso-transverso no interior das formações discursivas é um dos mecanismos de identificação/compreensão do funcionamento da instância do todo complexo com dominante das formações ideológicas (interdiscurso). Nas palavras de Courtine:

Se uma dada formação discursiva não é isolável das relações de desigualdade, de contradição ou de subordinação que marcam sua dependência em relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo da instância ideológica, e se nomeamos ‘interdiscurso’ esse todo complexo com dominante das formações discursivas, então é preciso admitir que o estudo de um processo discursivo no interior de uma dada formação discursiva *não é dissociável* do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso. (2009, p.73)

Por sua vez, o estudo da *determinação do processo discursivo por seu interdiscurso* implica um substancial re-conhecimento dos mecanismos linguístico-discursivos que regulam e operacionalizam os movimentos de produção de sentidos no interior da formação discursiva. Implica conhecer como se dá a materialização, na fala do sujeito, dos elementos advindos da exterioridade da formação discursiva, isto é, requer um reconhecimento do modo de funcionamento do pré-construído e do discurso-transverso no terreno discursivo das chamadas campanhas de valorização do professor.

Para tanto, é fundamental que se proceda ao reconhecimento das projeções imaginárias que fundamenta(ra)m os discursos sobre a docência em emblemáticos momentos da história das formações sociais e suas (lutas de) classes. Uma retrospectiva que, longe de se propor completa ou exaustiva, quer pontuar significativos aspectos das condições de produção dos discursos sobre o docente. Discursos estes que, mediante complexos e contraditórios processos de resignificação, atualizações e deslocamentos, não têm cessado de funcionar no âmbito das formulações discursivas contemporâneas, dentre as quais se encontram as chamadas *campanhas de valorização do professor*.

CAPÍTULO 2:

TODO MUNDO SABE O QUE É UM PROFESSOR...

2.1 A questão das projeções identitárias

Em oposição a essa verdade histórica multiforme
e teoricamente não-transparente,
vale a pena refletir sobre esses processos
ideologicamente heterogêneos, contraditórios,
assimétricos e deslocadores,
considerando-os relacionados a transformações práticas,
que aparecem perante os nossos olhos
nas formas sociohistóricas da subjetividade,
nos métodos organizacionais das lutas,
na percepção dos acontecimentos
e nos registros da discursividade.
Essas reflexões
precisam *ter coragem de assumir riscos*
no que diz respeito à metafísica.
(PÊCHEUX, 2011b, p.118)

As formações discursivas, enquanto espaço de materialização discursiva dos Aparelhos Ideológicos de Estado, cumprem o papel de “local e meio de realização” da ideologia dominante. São elas o *locus* discursivo desta dominação.

Os discursos de valorização do professor, ou seja, os discursos sobre o docente e a Escola funcionam, paradoxal e contraditoriamente, como espaço material de (re)produção e transformação das projeções identitárias docentes. Se pensarmos estas projeções enquanto discursos sincrônicos sobre o professor e a Escola, corremos o risco de tratá-los como manifestações discursivas da *formação discursiva da Educação*, as quais representariam, no discurso, o dinamismo do ritmo das mudanças econômicas, sociais e políticas das sociedades antigas, modernas e pós-modernas; a rotatividade dos avanços tecnológicos e das inovações didáticas e metodológicas. Não é esta, definitivamente, a perspectiva que norteia a constituição do dispositivo de análise. Como já fora explicitado no interior do primeiro capítulo, os caminhos teóricos apontam para o funcionamento da *formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar*, com todas as suas implicações teóricas e analíticas.

O objetivo que move o breve percurso histórico da docência que tem lugar neste capítulo vem a ser revisitar algumas imagens do professor em sua *irrupção* histórica social e política. Imagens e funções docentes que – ainda que simulem o *novo* e a *mudança* – têm funcionado principalmente como retomadas *daquilo que todo mundo sabe sobre o professor*, quando tratadas no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar: seu nicho ideológico primário.

Não sem grandes entraves, já que é na dispersão temporal (e semântica), que busco recuperar algumas instâncias de funcionamento dos discursos sobre o docente e a docência. São imagens que se repetem, atualizam-se e, por vezes, simulam ineditismo. Há de se trilhar com cautela o terreno das projeções identitárias docentes, reconhecendo a materialidade fluida, descontínua e dispersa que as constitui.

Ainda que “todo mundo saiba o que é um professor”, estamos trilhando o movediço terreno das formações discursivas, imaginárias e ideológicas, buscando encontrar sinais de unidade em meio à dispersão ideologicamente regida dos discursos sobre a docência. Uma unidade na dispersão que virá a constituir-se o próprio modo de funcionamento da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

Falar de *identidade(s)* no interior da Análise do Discurso de linha francesa, portanto, requer algumas esclarecimentos iniciais. Em primeiro lugar, cabe dizer que *identidade*, no interior desta abordagem, não coincide com o conjunto de características que, em modo definitivo, marcam a individualidade do ser. Assumimos que somente se pode falar de momentos de identificação, em processos de constante (res)significação e reconfiguração de imagens, sentidos e identidades, consideradas dentro da complexidade dos contextos que promovem tanto efeitos de mudança quanto de estabilização. Nesse sentido, a primeira ruptura que aqui se estabelece é a impossibilidade de existência de um indivíduo-indivisível, proposição que vai de encontro à etimologia da palavra *indivíduo*.

A identidade do sujeito, portanto, é ideologicamente constituída a partir das demandas da exterioridade⁴⁰. Nesta mesma linha- e em conformidade com o pensamento de Pêcheux- citamos Orlandi:

não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas

⁴⁰ As teorizações sobre a *exterioridade* ocuparam amplo espaço no interior do primeiro capítulo da tese, razão porque aqui não mais o tomarei como objeto de novas teorizações. Antes, o *continuum exterioridade / interioridade* passa a funcionar como categoria entre as demais categorias teórico-analíticas mobilizadas para o trabalho de análise do *corpus*.

imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. (...) E as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia. (2005, p 40-41)

Considerado em sua forma histórica, o sujeito uno, acrescido de soberania e importância, encontra sua realização plena no contexto do Iluminismo quando:

passa a assumir o lugar de Deus como centro do mundo, julgando-se capaz de alcançar a verdade dos objetos e dos seres vivos por meios construídos por ele mesmo. Trata-se, então, do ‘sujeito humano’, dotado de certas capacidades humanas fixas e de sentimento estável de sua própria identidade bem como do lugar que ocupa na ordem das coisas. (CORACINI, 2003, p.240)

Este sujeito cartesiano, entretanto, vem sofrendo uma paulatina e crescente descentralização. A complexificação das sociedades e das relações entre as pessoas faz surgir demandas sociais que acabam por fragilizar esta autonomia e centralidade do ser. Surge uma concepção mais social do sujeito, agora cidadão, e formas de vida e organização coletivas vão suplantando a ação e a criação individuais de um sujeito onipotente. O antropocentrismo, em sua versão renascentista, vai cedendo lugar ao sujeito socialmente constituído, mais vulnerável a contextos alheios a sua vontade.

A partir do século XVIII, identificamos uma sucessão de transformações que contribuem substancialmente para o descentramento do sujeito. Segundo Hall (2011; 2011b) e Silva *et al* (2000), vemos o surgimento de sociedades cada vez mais complexas e de formas sociais mais coletivas; o crescimento das demandas do Estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna e menos apoiada nos direitos individuais; a passagem do empreendedor individual aos conglomerados empresariais (capitalismo); uma concepção mais social de sujeito (sem destruir o “indivíduo soberano”) e um processo de biologização do sujeito humano (darwinismo), deslocando-o de sua origem divina e aproximando-o de sua natureza animal.

O processo de descentramento não se aplica somente ao sujeito, mas reflete o descentramento que acomete as instituições sociais, os próprios Aparelhos de Estado, sobretudo os Ideológicos. Tomemos o caso da Igreja. Durante a Idade Média, o Aparelho Ideológico Religioso acumulava funções religiosas, científicas, educacionais, culturais, de informação e, em certa medida, também políticas. O sujeito da religião experimentava o auge de sua centralidade. Seu discurso (através do Sujeito universal) tinha poder de verdade. Semelhante descentramento se observa sobre o Aparelho

Ideológico Escolar, à medida que a voz do professor vai se ressignificando discursivamente diante de importantes deslocamentos de sentido para a Escola, a mídia, a ciência e seus sujeitos. O mesmo processo parece aplicar-se ao Sujeito universal do Aparelho Ideológico Familiar. O pai e a mãe – antes sujeitos plenos-, cujo discurso se revestia de poder de verdade (até o séc XX), vem paulatinamente sofrendo deslocamentos consideráveis no interior do projeto da pós-modernidade.

Esse processo de descentralização do sujeito e suas existências ideológicas concretas não se completa, mas se atualiza ao longo da história do pensamento humano e das civilizações. Para Hall (2011), identificam-se cinco momentos cruciais da história do século XX que teriam contribuído para o descentramento definitivo deste homem egresso da modernidade e suas instituições. São eles:

1. a constatação de Marx: “os homens (*sic*) fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas.”, o que acarretaria o fim da autoria e do protagonismo pleno do homem da História;
2. a descoberta do inconsciente por Freud e o surgimento do sujeito clivado, abalando em definitivo a máxima cartesiana: “penso, logo existo”;
3. o descentramento do sujeito da *língua* promovido, em primeira instância, por Saussure. O sujeito da língua não é o centro do sistema. A língua teria uma existência social e um funcionamento supra-individual;
4. o reconhecimento do trabalho de um “poder disciplinar” exterior ao sujeito, que o regula, censura, vigia e castiga. Reconhece-se aqui a contribuição de Foucault;
5. a massificação, por parte dos movimentos populares e políticos, das questões individuais e privadas. É o caso do feminismo (“o pessoal é político”) e os movimentos de maio de 1968: uma identidade para cada movimento/categoria.

A concepção de sujeito que emerge é o da sociedade “pós-moralista”, egresso da “sociedade do dever”, mais afeito ao prazer e à realização pessoal que às causas coletivas e valores universais (ESPERANDIO, 2007; BAUMAN, 1998, 2005, 2010). Nas palavras de Coracini:

A segunda metade do século XX, também conhecida como modernidade tardia ou pós-modernidade, caracteriza-se, entretanto, pela desagregação e pelo deslocamento do sujeito moderno, que permanece centrado, capaz de conscientemente transformar o mundo e as pessoas que o rodeiam. A visão pós-moderna vem provocando, assim, o descentramento final do sujeito cartesiano, que, apesar disso, permanece nas instituições e na estrutura de poder da modernidade. (2003, p.241)

E esta conjuntura sócio-histórica - intimamente imbricada no jogo de forças que produz sentidos, (des)identificações e imagens – oferece leituras e interpretações nem sempre coincidentes⁴¹. Nesse sentido, concordamos com Esperandio quando afirma que, independentemente do termo que se adote para nomear a atual conjuntura temos “de pelo menos assumir que nos deparamos com uma modernidade a tal ponto diferente que precisa ser adjetivada” (2007, p.6). E acrescenta:

Não há como buscar uma verdade que se chama pós-modernidade. Mas há, sim, como colocar em evidência a construção de sentido sobre um processo de *recomposição* de diversos elementos (políticos, econômicos, culturais, religiosos, etc.), que leva à emergência do que se tem chamado hoje de pós-modernidade. (*op.cit.*, p.9)

As imagens que o sujeito tem de si, portanto, não são construções autônomas ou eleições pessoais, mas constituições feitas a partir de uma historicidade, exteriores a sua volição. Nesse sentido, interessa-nos compreender o processo de formação destas imagens, cujo funcionamento remete às formações imaginárias. Sobre isso, assim se posiciona Grigoletto:

O imaginário (...) pode ser tomado como uma dimensão da materialização dos processos sócio-históricos e ideológicos no discurso, através do sujeito que, mediado pelas relações imaginárias, constitui a sua identidade. Portanto, a identidade do sujeito resulta desse jogo complexo de relações imaginárias, as quais compreendem os processos de identificação que o sujeito do discurso estabelece com determinada formação discursiva. Tanto na constituição do imaginário discursivo quanto na constituição da identidade do sujeito, não podemos deixar de considerar as relações de poder e de sentido que aí estão imbricadas. Por isso, o conceito de identidade está, necessariamente, relacionado com o de formações imaginárias. (2005, p.125)

Quando falamos em identidades, referimo-nos, em última instância, aos desdobramentos de projeções imaginárias sobre o professor. Retomando Grigoletto, as projeções imaginárias reverberam em complexos processos de constituição de identidades docentes, o que se materializa mediante o funcionamento das formações discursivas e seus saberes.

⁴¹ As múltiplas leituras se traduzem nas polêmicas em torno da utilização do termo *pós-modernidade*. Há, por exemplo, quem negue a *pós-modernidade*, como Jürgen Habermas ao afirmar que o processo racionalista da modernidade ainda não se completou; ou Eagleton, que sustenta a tese de uma “pós-pós-modernidade” deflagrada pelo 11 de setembro de 2001. Encontraremos os argumentos de Bauman a respeito de uma “modernidade líquida” e de Maffesoli afirmando que vivemos precisamente a decadência da utopia racionalista da modernidade e faz uso (ainda que provisório) do adjetivo *pós-moderno* para sintetizar o processo de “saturação-recomposição” que estaria na base das constituições e fenômenos observados na sociedade contemporânea. (ESPERANDIO, 2007).

As imagens docentes, mesmo que acompanhem os movimentos de deslocamento e fragmentação das identidades modernas, não deixarão de representar o trabalho ideológico da instância do Aparelho Ideológico Escolar. Algumas destas projeções imaginárias sobre o professor sugerem efeitos do descentramento do sujeito, o que pode estar na base de uma “crise de identidade”, como pondera Hall:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um indivíduo unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (2011, p. 7)

A princípio, era de se supor que a fluidez de imagens e identidades inauguradas pela passagem do moderno ao pós-moderno reverberaria substancialmente nas projeções imaginárias sobre o docente, o que de fato não parece ter ocorrido. Em um mesmo enunciado contemporâneo⁴², coexistem, sem sombra de conflito, imagens da docência como dom, vocação, ciência e profissão. Que tratamento teórico-analítico dar a estas imagens, aparentemente anacrônicas? Como já se antecipara no capítulo teórico, o primeiro gesto de análise do *corpus* deve manter sob suspeita (a da evidência de sentidos) a leitura que nos faz ver *anacronismo* nos discursos do *dom* e da *missão* docente produzidos no âmbito da pós-modernidade. Afinal – interrogo-me em meio aos gestos de interpretação - que papel jogará o *anacronismo* no interior dos mecanismos de dissimulação do fazer ideológico que regula os efeitos de sentido nos discursos de valorização do professor?

Nesse sentido, as teorizações que se processam até aqui têm tratado de atualizar algumas questões em torno da interpelação ideológica, do descentramento do sujeito cartesiano e das tomadas de posição do sujeito discursivo. Cabe avançar na discussão a fim de apreender como estas três realidades se articulam no interior dos discursos de valorização do professor a ponto de constituírem projeções imaginárias para o docente e a docência que, via de regra, dissimulam o trabalho da interpelação ideológica do (e sobre o) Sujeito universal e da ação da formação ideológica do capital sobre a instância discursiva.

⁴² O termo “contemporâneo”, sempre que acionado no interior da tese, quer significar “do tempo atual”, “relativo ao tempo presente” (CIPRO NETO, 2009, p.166)

O espaço onde se dá o processo de interpelação é constitutivamente marcado pela contradição e pela (dis)simulação. Seguindo a alegoria, o indivíduo “ouve” a interpelação, torna-se sujeito por livre vontade e “decide” o grau de adesão que fará ao modo de funcionamento ideológico ao qual se filiou. Esta relativa liberdade do sujeito traduz-se nas tomadas de posição, as quais não escapam ao trabalho ideológico que, desde sempre, o tem como “seu” sujeito. Tomadas de posição do sujeito que constituem contraditória e paradoxalmente o modo e o meio de produção, reprodução e transformação da ideologia dominante, além de se mostrarem imbricadas nos processos identitários, como já sugerira Grigoletto: “a identidade do sujeito resulta desse jogo complexo de relações imaginárias, as quais compreendem os processos de identificação que o sujeito do discurso estabelece com determinada formação discursiva” (2005, p.125)

Em se tratando do docente e dos processos de interpelação que pesam sobre este indivíduo, há de se considerar a historicidade e a concretude das ideologias que o *ensujeitam*. O funcionamento escolar e o papel docente mudaram (e mudam) ao longo da história e dos contextos políticos, sociais e ideológicos, sem, contudo, romper com o modo elementar de funcionamento social pautado na desigual divisão de riquezas e nas relações conflitantes de classes, ainda que nos deparemos com sociedades imperiais, monárquicas, feudais ou republicanas. Daí porque há de se estabelecer uma retrospectiva minimamente abrangente para dar conta das transformações políticas, culturais, sociais e econômicas que implicam movimentos na ordem dos discursos sobre o docente e a docência.

No texto que se segue, encontram-se contextualizadas diferentes cenas da existência empírica do docente que, via de regra, pontuam as condições de produção restritas para os discursos que atualizam, a cada época, as projeções imaginárias sobre o professor e a Escola enquanto Aparelho Ideológico. Antes, porém, promove-se uma visita à pré-história da Escola no seio da comunidade dita primitiva, o que fornece elementos elucidativos sobre o surgimento das classes e sua luta.

2.1.1 A educação na comunidade primitiva

O trabalho de antropólogos, historiadores, sociólogos, cientistas políticos e filósofos⁴³ de várias gerações tem se esforçado para reconstituir o que seriam as formas mais primitivas da comunidade humana, seu funcionamento e evolução. Claro está que as formações sociais que conhecemos representam momentos distintos deste “ciclo evolutivo” que tem início com os primeiros agrupamentos humanos em sua luta pela sobrevivência e perpetuação.

Teóricos apontam para o que teria sido a base comum das primeiras comunidades:

Coletividade pequena, assentada sobre a propriedade comum da terra e unida por laços de sangue, os seus membros eram indivíduos livres, com direitos iguais, que ajustaram as suas vidas às resoluções de um conselho formado democraticamente por todos os adultos, homens e mulheres da tribo. O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido. O pequeno desenvolvimento dos instrumentos de trabalho impedia que se produzisse mais do que o necessário para a vida cotidiana e, portanto, a acumulação de bens. (PONCE, 2010, p. 17)

O sistema destas pequenas comunidades revela uma profunda dependência da natureza e da cooperação organizada de seus membros, os quais mancomunavam esforços para o sucesso da manutenção do grupo. Tudo indica que a divisão do trabalho respeitava “as diferenças existentes entre os sexos, mas sem o menor submetimento por parte das mulheres” (*op. cit.*, p.18), as quais tinham seu trabalho de direção da economia doméstica tão valorizado quanto o trabalho masculino de provisão alimentar.

Quanto à educação das crianças, registra-se que uma vez alcançados os 7 anos de idade, a criança já deveria trabalhar para receber sua porção de alimento. O trabalho infantil consistia em acompanhar os adultos em suas tarefas, com atividades compatíveis a suas forças e complexão física. O ambiente laboral tornava-se o primeiro ambiente de aprendizagem. Não se encontra aí o trabalho de educação dos pais, mas os efeitos dos exemplos e expectativas do conjunto dos membros adultos do grupo, a partir dos quais a criança se desenvolvia em todas as áreas da vida: “o ensino era para a vida e

⁴³ Ponce cita alguns destes nomes, dentre os quais nos interessam mais diretamente as obras de Morgan, *La sociedade primitiva*; Engels, *El origen de la Familia, de la Propiedad Privada y del Estado*. Sobre esta última, reproduzo o elucidativo comentário de Ponce (2010, rodapé da p. 17): “No prólogo da primeira edição, aparecida em 1884, Engels afirmava que o seu livro constituía a execução de um testamento, na medida em que procurava suprir, com dificuldade e baseado em anotações de Marx, o livro que este não havia podido terminar.”

por meio da vida” (*op.cit.*, p.19). Quanto à disciplina, completa o autor, nada indica que se praticassem atos disciplinadores e uniformizadores do comportamento infantil. Deixavam-se as crianças livres em seu desenvolvimento, sem um sistema de inculcação de um conjunto de normas e princípios como os que caracterizam o fazer escolar que conhecemos. A imitação dos padrões da vida adulta do grupo, por sua vez, promovia uma paradoxal homogeneidade de comportamentos, tal como sugerem as palavras de Ponce:

Estamos tão acostumados a identificar a Escola com a Educação, e esta com a noção individualista de *um* educador e *um* educando, que nos custa um pouco reconhecer que a *educação na comunidade primitiva era uma função espontânea da sociedade em conjunto, da mesma forma que a linguagem e a moral*. E, do mesmo modo que é óbvio que a criança não precisa recorrer a nenhuma instituição para aprender a falar, também devemos reconhecer como não menos evidente que, numa sociedade em que a totalidade dos bens está à disposição de todos, a silenciosa imitação das gerações anteriores pode ser suficiente para ir levando a uma meta comum a inevitável desigualdade dos temperamentos individuais. (2010, p.19-20, grifos do autor)

Entretanto, esta sociedade sem (luta de) classes, baseada em um ambiente social homogeneizante, praticante de uma educação espontânea e integral, não duraria para sempre. A complexificação do grupo social e de suas relações viria a afetar sobremaneira o modo de produção e reprodução da formação social e a educação das novas gerações. Por um lado, veremos que o limitado rendimento do trabalho manual acabou forçando uma diversificação de tarefas e a conseqüente diferenciação laboral entre os trabalhadores; por outro, teremos o advento da propriedade privada substituindo os agrupamentos primitivos de posse compartilhada. A educação, por sua vez, teve que dar conta do rearranjo social e das novas demandas.

Mas de que demandas se estaria falando? Antes de adentrarmos nestas questões, vejamos com mais detalhe a nova configuração social que seguia ao primitivo modelo:

A distribuição de produtos, a administração da justiça, a direção das guerras, a supervisão do sistema de irrigação etc. foram exigindo, pouco a pouco, certas formas de trabalho social ligeiramente diferentes do trabalho *material propriamente dito*.(...) Portanto, o aparecimento de um *grupo de indivíduos libertos do trabalho material* era uma conseqüência inevitável da ínfima produtividade da força humana de trabalho. (PONCE, 2010, p. 22-23, grifos do autor)

Em outras palavras, aquele que se ocupasse com trabalhar a terra ou caçar, por exemplo, não teria tempo nem forças para se ocupar das demais tarefas que a vida social

demandava, a saber, aquelas voltadas à administração, ao desenho de estratégias bélicas, à aplicação da justiça, entre outras atividades mais intelectuais e menos braçais. Isso não significa que, desde o início, estas novas atribuições gozassem de *status* diferenciado. Ponce refere o caráter originalmente utilitário da instalação destes postos, os quais foram evoluindo em sua supremacia em relação às atividades materiais até o ponto de se converterem em “uma verdadeira hegemonia”, quando “a direção do trabalho se separa do próprio trabalho, ao mesmo tempo que as forças mentais se separam das físicas.” (*op. cit.*, p. 23-24)

Entretanto, o surgimento das classes sociais não pode ser atribuído apenas à dicotomia “administradores/executores”, continua Ponce (2010). Há de se considerar o impacto do aumento da produção de víveres sobre o reordenamento social. As novas tecnologias empregadas na agricultura e nas demais atividades econômicas elevou consideravelmente a produção de alimentos e produtos a ponto destes ultrapassarem as demandas de consumo e gerarem um *excedente de produção*. Este excedente, por sua vez, adquiriu valor de troca, gerando “fortuna” entre aqueles que, podendo produzir em quantidade superior à demanda, tornaram-se “comerciantes”. Para Ponce, o “ócio” que se permitiam os que agora gozavam de um regime diferenciado de trabalho, permitiu a criação dos “rudimentos mais grosseiros daquilo que, posteriormente, viria a se chamar ciência, cultura, ideologias.” (*op. cit.*, p. 25)

O aumento da produção de mantimentos também fomentou a escravidão dentro da nova formação social. Antes, quando uma tribo vencida a outra em batalha, matavam-se todos os vencidos porque não havia meios de garantir-lhes a subsistência ante os escassos recursos. Agora, diante do excedente da produção de alimentos e da demanda de mais mão-de-obra para trabalhar na agricultura e na criação de rebanhos, o trabalho escravo tornou-se desejável, necessário e possível. Com o tempo, a função de administrador adquiriu caráter hereditário, o que consolidou a propriedade privada familiar e seu domínio sobre bens, produtos e pessoas.

Estas transformações acabam por legitimar o “poder do homem sobre o homem” (*op.cit.*, p.26), em substituição ao modelo de colaboração entre os homens, da propriedade coletiva e da igualdade no trabalho e na repartição dos bens; com profundos desdobramentos sobre a educação das novas gerações:

Com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os membros *iguais* de um grupo e a sua substituição por interesses *distintos*, pouco a pouco *antagônicos*, o processo educativo, que até então era único, sofreu uma partição: *a desigualdade econômica entre os*

‘organizadores’ – cada vez mais exploradores – e os ‘executores’ – cada vez mais explorados – trouxe, necessariamente, a desigualdade das educações respectivas. (PONCE, 2010, p.26, grifos do autor)

Não há exagero no emprego do plural “educações”, uma vez que se começam a ver distintos processos de instrumentalização para “organizadores” e “executores”, dualidade que, com o tempo, ampliar-se-á para “trabalhadores intelectuais” e “trabalhadores braçais”; “opressores” e “oprimidos”; “colonizadores” e “colonizados”; “patrões” e “obreiros”; dentre outras dicotomias que constituem desdobramentos e/ou atualizações desta distinção primária.

Conjuntamente à divisão de classes, promoveu-se a divisão dos saberes pertinentes a cada segmento. Para Ponce, é fato que aqueles que se encontravam liberados do trabalho manual passaram a lutar pela manutenção das suas vantagens “*não divulgando os seus conhecimentos*, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes.” (2010, p.26).

A transmissão destes saberes deu-se, a princípio, no seio do grupo familiar: os “administradores” tratavam de preparar seus sucessores no âmbito familiar, “predispondo o resto da comunidade para que os elegessem”, complementa Bogdanof (*apud* PONCE, 2010, p.27). Com o passar do tempo, o regime de eleição foi substituído pela sucessão por *indicação*, legitimando a concentração de poderes e saberes nas mãos *dos mesmos*, excluindo e alijando as massas dos cargos de comando e decisão.

Nesse estágio, a religião passa a desempenhar um papel consolidador e explicativo do novo modo de relação entre as classes. As “entidades superiores e transcendentais” são convocadas a legitimar e escolher os poderosos e sua sucessão, mediante ritos de *iniciação*:

Cada tribo foi recolhendo através dos anos uma larga experiência que foi sendo cristalizada em tradições e mitos. Mescla caótica de saber autêntico e de superstições religiosas, esse acervo cultural constituía o reservatório espiritual que protegia o grupo na sua luta contra a natureza e contra os grupos rivais. Nas cerimônias de *iniciação*, os sacerdotes explicavam aos mais seletos jovens da classe dirigente o significado oculto desses mitos e a essência dessas tradições. Essas cerimônias de iniciação eram acompanhadas ou precedidas por provas duras, dolorosas e, às vezes, mortais, destinadas a experimentar a *têmpera dos futuros dirigentes e a salientar de modo impressionante o caráter intransferível das coisas ensinadas.* (*op. cit.*, p.27, grifos do autor)

Encontramo-nos diante de dois grupos distintos: *os iniciados e os não-iniciados*, o que acirra o distanciamento entre famílias e classes, ao mesmo tempo em que se desfaz a homogeneidade do processo de educação das crianças e adultos da comunidade. As crianças já não cresceriam imitando a coletividade dos adultos de sua comunidade. Agora, haveria de se encontrar os meios disciplinares e educacionais que garantissem que cada criança aprendesse, desde cedo, os saberes inerentes *a sua classe* e aceitasse o futuro que lhe estava assignado mediante pertencimento ou exclusão social e laboral. A religião, conforme já fora explicitado, passa a cumprir importante papel neste novo processo de educação. Se antes o temor aos deuses ou às forças naturais e sobrenaturais era compartilhado igualmente entre os membros da comunidade primitiva, agora desdobrava-se em ritos e crenças diferenciadas segundo hierarquias sociais. Como um reflexo da estrutura econômica, encontramo-nos diante de *deuses dominadores e crentes submissos*, reproduzindo os moldes de uma relação de desigualdade, obediência, castigo e recompensa.

Ponce, citando Saverio de Dominicis, assim sintetiza o momento histórico: “A educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu caráter homogêneo e integral.” (2010, p.28). Em outras palavras, a função da *instituição Escola* entra em cena para promover e garantir a manutenção do *status quo* e quanto melhor desempenhar seu papel, mais adequada se mostrará. Por *status quo* da sociedade primitiva, entende-se um conjunto de *contradições* que representam embrionariamente as condições reproduzidas pelo conjunto das formações sociais que se seguiram: um marido e pai opressor, uma esposa e filhos submissos; uma classe opressora e uma classe oprimida; os intelectuais e os trabalhadores; entre outras oposições.

Para Engels, entretanto, faltava ainda uma instituição que:

não só defendesse a nova forma privada de adquirir riquezas, em oposição às tradições comunistas da tribo, como também que legitimasse e perpetuasse a nascente divisão em classes e o ‘direito’ de a classe proprietária explorar e dominar os que nada possuíam. E essa instituição surgiu: o Estado. (*apud* PONCE, 2010, p.32)

Com todo o anteriormente relatado sobre as transformações da sociedade primitiva, a insurgente “necessidade” de um sistema escolar, o advento das classes e do Estado; poder-se-ia supor que se encontra instalada a luta de classes nos moldes que a concebemos nos escritos de Marx ou Althusser. Entretanto, não é o que sucede.

A luta consciente de classes só se desenvolve em um estágio social mais tardio. A *contradição*, em seu estágio inicial, “apenas se manifestam de modo obscuro e insidioso”, afirma Ponce parafraseando Marx e Engels (*op. cit.*, p.35), o que nos faz pensar que a luta entre opressores e oprimidos constitui uma “luta ininterrupta, velada algumas vezes, franca e aberta outras”. Explicação que requer que se recorra uma vez mais à distinção de Marx entre *classe em si* e *classe para si*. O primeiro estágio, de *classe em si*, corresponde à instância do funcionamento econômico distinto das classes no processo de produção. Reconhecimento que não implica uma consciência da contradição e da desigualdade.

A luta de classes, por sua parte, requer um reconhecimento *de classe para si*, como uma tomada consciente do papel histórico e ideológico que desempenha: “para que a *classe em si* se converta em *classe para si*, é necessário, portanto, um longo processo de esclarecimento, em que os teóricos e as próprias peripécias da luta desempenham uma amplíssima função.” (LENINE *apud* PONCE, 2010, p. 36). Essa tomada de consciência chegou primeiro à classe opressora em função do “ócio” que lhe permitiu *pensar* sua própria condição e as vantagens a serem conservadas. Esta “visão mais clara” de sua condição permitiu à classe dominante projetar melhor o Estado, a escola e a religião que serviriam a seus propósitos.

Chauí, ao discorrer sobre as noções marxistas de *devir* e *desenvolvimento*, assim se refere ao período em questão:

Terminado o comunismo primitivo, o equilíbrio entre as forças produtivas e as relações sociais de produção cede lugar à contradição porque começa a haver luta pela apropriação do excedente. Nessa luta, as forças produtivas se desenvolvem ao máximo e fazem explodir as relações sociais de produção. Portanto, nessas duas obras [*Crítica da filosofia do direito de Hegel* e *A ideologia alemã*], o desenvolvimento da contradição é o *desenvolvimento da luta de classes* e esse desenvolvimento explica o devir temporal dos modos de produção. Sob esta perspectiva, podemos dizer que o modo de produção capitalista, como qualquer outro modo de produção, surge historicamente quando se completam a contradição e a luta de classes do modo de produção anterior. (2007, p.6)

Para tanto, o modelo de Educação que serve aos propósitos das classes proprietárias dominantes deveria pautar-se em alguns princípios reguladores, segundo explica Ponce:

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º, destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga; 2º, consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante e, 3º, prevenir uma possível

rebelião das classes dominadas. No *plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca. (2010, p.36)

Mantendo presentes a alternância e a coexistência destes três propósitos, iniciamos um breve recorrido sobre o funcionamento da Escola e seus agentes em distintos momentos da luta de classes, em distintas formações sociais.

2.1.2 O professor e a Escola na Grécia e em Roma

Afastando-nos da situação do *homem primitivo* e os processos pelos quais passou a chamada comunidade primitiva, avançamos na direção dos acontecimentos relativos ao *homem antigo* e suas formações sociais. Mais detidamente, nas transformações pelas quais passou a Escola e seus agentes no tocante a sua existência enquanto Aparelho da ideologia dominante.

O sentido e a função da Escola sempre determinaram o sentido e a função do professor e não o contrário. Deixando por ora de lado a discussão teórica sobre a Escola no cerne *stricto* da luta de classes proposta por Althusser, faremos uma breve retomada histórica da Escola em momentos-chave de seu fazer ideológico. Claro está, de antemão, que a função da Escola e do professor muda porque, enquanto Aparelho Ideológico, a Escola obedece às mudanças no funcionamento da sociedade no tocante ao modo de produção/reprodução dos meios de produção.

A passagem da sociedade primitiva para a sociedade dividida em classes – o que na Grécia se deu por volta do séc. VII a.C. - não se processa sem um destacado protagonismo da Educação. Cabe a esta, pontua Ponce, promover a superação “das tradições do comunismo tribal, a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas, e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos.” (2010, p.36); tripé que guarda estreita relação com as três finalidades essenciais da classe dominante no tocante à Educação.⁴⁴

⁴⁴ Referência ao exposto na última citação do tópico 2.1.1.

O surgimento e o papel da Escola encontram-se ligados, portanto, às mudanças na organização política, econômica e sociocultural das sociedades. Na Grécia⁴⁵, antes da organização da escrita, cabia ao Aparelho Ideológico Familiar, seguindo a tradição religiosa, a ministração dos saberes e competências desejadas. Como afirma Ponce: “Possuidor de terras, proprietário de escravos e guerreiro, eis aí o homem das classes dominantes.” (2010, p.39). Portanto, com o advento da aristocracia rural grega, de formação guerreira, a educação dos filhos da elite era entregue aos cuidados de preceptores, os quais ensinavam aos jovens da nobreza a partir de seu próprio exemplo e do exemplo de heróis consagrados⁴⁶.

Entre os espartanos, todos os esforços na educação das novas gerações de guerreiros visavam à consolidação e manutenção da classe dominante:

Ao Estado, servidor da nobreza, interessava, portanto, fundamentalmente, a preparação física dos seus cidadãos, de acordo com as ‘virtudes’ valorizadas pelos guerreiros. (...) As apresentações no teatro, as conversas nos banquetes, as discussões na Ágora reforçavam nos jovens a consciência da sua própria classe, como classe dominante. (PONCE, 2010, p.44)

Nesse sentido, o surgimento da *pólis* e a *paideia*⁴⁷ gregas muito influenciaram no desenho do que viria a ser a Escola antiga:

as cidades-estados (pólis) surgiram por volta dos séculos VIII e VII a.C. e provocaram grandes alterações na vida social [grega] e nas relações humanas. Isso muito se deve aos legisladores Drácon, Sólon e Clístenes, que instituíram a *lei escrita*. A grande novidade é que a lei deixa de ser a vontade imutável dos deuses ou da arbitrariedade dos governantes, para ser uma criação humana, sujeita à discussão e a modificações. (...) A pólis se constitui com a autonomia da palavra. Não mais a palavra mágica dos mitos, concedida pelos deuses, mas a palavra humana do conflito, da argumentação. A expressão da

⁴⁵ Ainda que falemos da Grécia como uma unidade, registram-se em seus domínios diferenças significativas no encaminhamento das questões educacionais. É o caso de Esparta e Atenas. A primeira, mais interessada em dar continuidade a sua vocação para a guerra e à formação de cidadãos-guerreiros; e Atenas, mais interessada em avançar no ideal democrático (PONCE, 2010; ARANHA, 2010). Exemplos que remetem ao que Althusser relata do funcionamento do Aparelho Ideológico Escolar no interior da ideologia dominante.

⁴⁶ Do período homérico ao clássico, fazia-se uso das epopeias gregas na educação dos jovens a fim de que estes conhecessem os valores éticos, estéticos, a língua e os costumes do seu povo. Seus heróis eram exemplos de “excelência moral e física” para os jovens.

⁴⁷ PAIDEIA: Palavra cunhada por volta do séc V a. C., exprimia um ideal de *formação* constante no mundo grego. Explica Aranha: “O helenista Werner Jaeger, que escreveu uma obra com este nome (Paideia), diz: ‘ Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como *civilização, cultura, tradição, literatura ou educação*; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.” (apud ARANHA, 2010, p.62)

individualidade, por meio do debate engendrou a política, libertando o indivíduo dos desígnios divinos, para que ele próprio pudesse tecer seu destino na praça pública. A instauração dessa ordem humana deu origem ao *cidadão da pólis*.” (ARANHA, 2010, p.59-60, grifos da autora)

Nem a *polis* e nem a cidadania mencionadas por Aranha devem ser vistas como conquistas da coletividade grega. O político (relativo à *polis*), nos moldes aristotélicos do *O homem é um animal político por natureza*, se aplica tão somente aos cidadãos e “como a cidadania era um privilégio das classes dirigentes, eis o verdadeiro sentido da célebre expressão do famoso estagirita: *só é homem o homem das classes dirigentes*.”(PONCE, 2010, p.47).

É assim que a necessidade de preparação do “guerreiro belo e bom”, representante da idealizada sociedade grega ética e aristocrática, vai dando lugar à preparação de quadros para a vida política (da *polis*), mais voltados ao ideal democrático. Também a filosofia vai assumindo seu lugar na consolidação desta nova sociedade:

A ‘filosofia é filha da cidade’, porque surgiu como problematização e discussão de uma realidade antes não questionada pelo mito. O nascimento da filosofia, fato histórico enraizado no passado, achava-se, portanto, vinculado às já citadas transformações: a escrita, a lei, a moeda, o cidadão, a pólis, as instituições políticas. (ARANHA, 2010, p. 60)

Após o período helenístico, marcado por crises políticas e a ocupação romana, encontramos entre os gregos uma nova mentalidade. Surge entre eles uma nova concepção de cultura que influenciou tremendamente o ensino e os métodos educacionais. Almejavam a construção do indivíduo “de modo correto e sem falhas, nas mãos, nos pés e no espírito” (*op. cit.*, p. 61). Buscavam, portanto, a formação integral: corpo e espírito. O corpo, antes preparado para a guerra, agora se dirigia aos estádios e ginásios para a prática de esportes, ginástica e atletismo.

Entretanto, a completude da formação ainda não incluía a educação para o trabalho, o que sinaliza o caráter nada democrático de acesso ao ensino. As escolas estavam destinadas aos filhos da antiga nobreza ou de famílias enriquecidas mediante a prática do comércio. Eram os que poderiam gozar do assim chamado “ócio digno”, tal como se deu no seio do desenvolvimento das comunidades primitivas:

na sociedade escravagista grega, o chamado *ócio digno* significava a possibilidade de gozar do tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência. O que não se confunde

com “fazer nada”, mas sim refere-se ao ocupar-se com as funções nobres de pensar, governar, guerrear. Não por acaso, a palavra grega para escola (*scholé*) significava inicialmente ‘o lugar do ócio’. (ARANHA, 2010, p.62, grifos da autora)

Ocupar-se com o *ócio digno* era, portanto, apropriado à classe dominante grega, enquanto o trabalho braçal estava destinado às classes inferiores, constituídas por assalariados e escravos. Aristóteles, inclusive, “proibia terminantemente que se ensinasse aos jovens as artes mecânicas e os trabalhos assalariados” (PONCE, 2010, p.44), o que para o filósofo grego se justificaria pelo fato de que tais ocupações “não somente alteram a beleza do corpo, como também tiram ao pensamento toda atividade e elevação” (*apud* PONCE, 2010, p.45).

Os filósofos gregos também foram os responsáveis por imprimir ao ensino superior a ênfase nas questões elevadas do espírito, deixando as artes corporais em um plano secundário. A ênfase na formação humanística só será expandida democraticamente a toda a sociedade no auge do Iluminismo, no séc. XVIII da era cristã.

Entretanto, nos demais níveis de ensino, via-se uma pronunciada valorização da cultura física e das artes (cênicas e musicais). Curiosamente, o ensino elementar de leitura e escrita mereceu, por muito tempo, um tratamento menos importante. Inclusive, o mestre de letras costumava ser uma pessoa humilde, mal paga, que não contava com o mesmo prestígio do instrutor de atividades físicas.

Por outro lado, a complexificação da *polis* passou a exigir cidadãos que soubessem argumentar e convencer pela palavra, o que explica a expansão do ensino superior em grupos que se reuniam ao redor de filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles.

Sobre os conteúdos de que se ocupava a escola e os caminhos que tomava a educação dos nobres e dos pobres, assim pensava o legislador Sólon:

As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios. (*apud* ARANHA, 2010, p.66)

À Escola, subentende-se, caberia zelar para que cada sujeito ocupasse tão somente o lugar socioeconômico e ideológico que lhe estava histórica e politicamente assignado. Não caberia à Escola o descumprimento (ou o questionamento) destas determinações.

A formação profissional, por sua vez, se daria no próprio ambiente laboral. As exceções eram as atividades de arquitetura e medicina, consideradas artes nobres.

Com a paulatina ampliação das áreas de estudos teóricos, - o que ocorreu em função do crescimento da *paidea*-, chegou-se a uma ideia de “educação geral”. As disciplinas físicas foram cedendo espaço para novos assuntos, sobretudo no nível secundário. O ensino superior ainda privilegiava o saber erudito, distante do cotidiano, mas os demais níveis receberam novas “matérias”, ampliando a atuação do *retor* (mestre de retórica). As disciplinas se organizavam dentro das denominadas *sete artes liberais*: três disciplinas humanísticas (gramática, retórica e dialética) e quatro científicas (aritmética, música, geometria e astronomia). Acrescidas ainda do aperfeiçoamento do estudo da filosofia e da posterior teologia cristã (ARANHA, 2010).

Portanto, foi entre os atenienses, por volta de 600 a.C., que se deu o aparecimento da *escola que ensina a ler e a escrever*:

A escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos. O governo de uma sociedade complexa como Atenas exigia mais do que a direção de um acampamento como Esparta. Parece que desde há algum tempo já funcionavam umas poucas escolas, onde *metecos* [comerciantes] e *rapsodistas* ensinavam os interessados a fixar em símbolos os negócios e os cantos, mas também é verdade que só a partir dessa época é que as *letras*, como se dizia então, se incorporam à educação dos *eupátridas*, isto é, dos nobres. (PONCE, 2010, p.49, grifos do autor)

Tudo indica que as escolas,- onde se davam os estudos iniciais voltados às crianças-, pertenciam à iniciativa privada, ainda que sob vigilância das autoridades políticas. O Estado, por sua vez, preocupava-se com a educação dos jovens a partir dos 18 anos. O interesse do Estado nos jovens se explica pela necessidade de proporcionar-lhes o devido aperfeiçoamento militar e cívico, compatíveis com a formação nas artes militares e nas funções do governo. Por outro lado, o “ensino básico” particular e pago funcionava como uma triagem econômica e social para o acesso à instância superior de educação pública e, por conseguinte, aos postos de comando que exigiam uma escolaridade completa.

Ainda que os professores das primeiras letras usufríssem de certa liberdade nas metodologias de ensino, o mesmo não se aplicava à doutrina: o professor “devia formar neles [nos alunos] os futuros governantes e inculcar neles, pela mesma razão, o amor à pátria, às instituições e aos deuses”, complementa Ponce (*op. cit.*,p.50).

Este sistema de ensino sofre algumas alterações a partir dos câmbios significativos que se processam na economia grega, sobretudo a partir do século V a. C.. A nobreza tradicional apoiada na posse de terras, os chamados *eupátridas*, vê surgir uma nova riqueza oriunda do comércio marítimo, a dos *metecos*⁴⁸. Estes últimos passaram a adquirir, mediante recursos econômicos, alguns dos bens de que usufruíam os *eupátridas*, sobretudo o acesso à educação e o paulatino acesso ao poder. O que se vê entre os “novos ricos” da sociedade grega aparece resumido na conhecida máxima sofista: *O homem é a medida de todas as coisas*, princípio que se revitalizará no seio do individualismo burguês de séculos posteriores.

Quanto à Escola, muitas transformações se seguiriam. O modelo implementado pela velha nobreza seria substituído pela “nova educação”, sob direção dos sofistas, eles próprios representantes da emergente classe dos artesãos e comerciantes. Conhecimentos antes excluídos do currículo escolar eram agora incorporados com protagonismo: “os sofistas se propuseram dar aos atenienses não só os conhecimentos que a vida prática requeria, como também secularizar a conduta, tornando-a independente da religião.” (PONCE, 2010, p.54). O conhecimento elevado, destituído de caráter material prático já não interessava aos jovens que cercavam os filósofos nos ginásios. O caráter utilitário do conhecimento e o abrandamento da disciplina escolar se sobrepunha às preferências da velha nobreza, com desdobramentos sobre o funcionamento da escola grega: “Em todos os lugares se clamava por uma escola mais humana, mais alegre, menos rígida. Os filhos dos comerciantes e dos industriais recusavam-se a viver na escola como em uma caserna.” (*op. cit.*, p.56).

O que se seguiu, entretanto, foi um movimento de repressão das novas condutas que ameaçavam os consagrados princípios de ordem e hierarquia que sempre pautaram o fazer pedagógico. Houve, portanto, uma enérgica reação dos governantes gregos ante o comportamento da emergente classe dos *novos ricos*, classificada por Ponce como “um poderoso movimento de terror político e de vigilância pedagógica”:

Um decreto instigado pelo adivinho Dispeites exigiu que o povo denunciasse todos os que não prestavam homenagem às coisas divinas, ou que ensinavam teorias heterodoxas a respeito das coisas celestes, e os culpados começaram a cair, um atrás do outro: Anaxágoras, acusado de impiedade em 433 a.C., Diágoras, que teve a

⁴⁸ Este reordenamento sócio-político-econômico da *polis* grega reverberou em distintas áreas, como atestam as palavras de Ponce: “A crescente importância dos comerciantes, dos armadores e dos industriais – gentes novas que não possuíam ‘gloriosos avós’ – provocou, de baixo para cima, uma transformação que se revela em muitas coisas: a tragédia foi substituída pela comédia; a noção de dever, pela de bem-estar; as crenças religiosas, pelo ceticismo irônico e gozador.” (2010, p.52)

cabeça posta a prêmio no ano 415 a.C., Protágoras, que foi desterrado, e Sócrates, que foi condenado a beber cicuta no ano 399 a.C.. Essa perseguição não visava apenas a pessoas, atingia também os livros. Por exemplo, todos os que haviam comprado as obras de Protágoras receberam ordens do *heraldo* para depositar os seus exemplares na *Ágora*, para serem queimados. (PONCE, 2010, p.57).

O cenário narrado por Ponce constitui um verdadeiro divisor de águas no tocante ao fazer pedagógico da Escola e seus agentes. Começou-se a questionar os riscos implícitos na autonomia do professor para escolher a metodologia de ensino e a fragilidade do programa escolar, tão vulnerável a “ideias subversivas”. O próprio Aristóteles, posteriormente, endossou as queixas sobre “a excessiva liberdade que o Estado havia, até então, concedido aos mestres, e exigiu que se exercesse uma vigilância mais rigorosa sobre o que ensinavam e sobre os métodos empregados” (PONCE, 2010, p.57-58). Pela primeira vez, agrega o autor, encontrar-nos-emos diante dos *programas oficiais* de ensino.

Essa guinada política sobre o fazer escolar, nos faz recordar as palavras de Ponce sobre o triplo papel da educação, validado desde as primeiras experiências pós-comunidade primitiva: i) cabe à educação promover a superação “das tradições do comunismo tribal”; ii) a inculcação da ideia de que as classes dominantes só pretendem assegurar a vida das dominadas; iii) e a vigilância atenta para extirpar e corrigir qualquer movimento de protesto da parte dos oprimidos (PONCE, 2010, p.36). As ameaças detectadas fizeram “detonar o gatilho” das medidas corretivas sobre a escola do período. Os programas oficiais de ensino e a vigilância sobre a prática docente corroboram esta leitura.

O fim último destes *programas*, subentende-se, encontra-se intimamente ligado à manutenção do *status quo* vigente, o que pode muito bem ser resumido no pensamento de Platão, o qual sugere que a harmonia e a justiça de uma sociedade serão alcançadas à medida que “cada classe social realize a sua função própria, sem ameaçar o equilíbrio geral, nem procurar desempenhar funções que não sejam as suas. Que cada classe aja, pois, de acordo com a virtude que lhe é própria: que os filósofos pensem, que os guerreiros lutem, que os trabalhadores trabalhem para os filósofos e os guerreiros.” (PONCE, 2010, p.58). E ainda que a função dos professores não figure nesta lista, não nos seria difícil completar o pensamento: e que os professores esforcem-se para garantir a manutenção do modo de funcionamento da formação social vigente.

Para Platão, o fracasso na manutenção da *harmoniosa ordem* entre as classes – como quando os membros de uma sociedade se creiam capazes de tudo julgar- anuncia, invariavelmente, um colapso geral:

Tal estado de espírito – afirma ele [Platão] – conduz aos piores excessos, porque essa independência leva àquela outra que destrói a autoridade dos *arcontes*; em seguida, passa-se ao menosprezo do poder paterno e já não se tem, para com a velhice e os seus conselhos, a submissão devida. À medida que se aproxima o término da extrema liberdade, chega-se ao abalamento das próprias leis, e quando se alcança esse limite já não se respeitam nem promessas nem juramentos; já não se reconhecem os deuses, e se renova a audácia dos antigos Titãs”. (PONCE, 2010, p.59)

Entre os romanos, encontraremos contextos muito semelhantes no tocante à passagem da comunidade primitiva para uma sociedade constituída por classes. Em linhas gerais, descontadas as diferenças, encontraremos uma forte influência grega na Educação nos anos que se seguiram à conquista bélica da Grécia pelo império romano (séc. II a.C.).

No período republicano romano, o acúmulo de funções nobres na mão da realeza rural, a preparação dos guerreiros e a importância da linhagem familiar e política nas sucessões de poder, em muito lembram o modo de funcionamento da sociedade grega dos primeiros tempos da *polis*. A preparação do jovem nobre para assumir suas funções na economia, na guerra e na política se dava ao lado do pai, bem como observando as discussões do senado. Portanto, em termos educacionais formais, o jovem romano, em sua preparação para as funções da realeza, não ocupava muito mais do que algumas “aulas” de algum escravo pedagogo que lhe treinava nos rudimentos da leitura. Tudo o mais aprenderia na prática.

A relação da nobreza romana com o trabalho braçal seguiu um trajeto semelhante ao que se dera na Grécia. O aumento do número de escravos e o afastamento do dono das propriedades do trabalho no campo gerou uma desvalorização do trabalho e do trabalhador manuais em relação ao *ócio* patronal. Paralelamente, cresceu a necessidade de controle e disciplina da grande massa de escravos encarregada da produção de alimentos e bens de consumo.

O advento de uma nova classe, a dos comerciantes e artesãos, fez com que também em Roma se promovessem mudanças no funcionamento escolar. A antiga educação, - que consistira na formação dos jovens nobres para as funções de governo,

guerra e política -, passou a contemplar as necessidades da insurgente classe social. Mudanças que se processaram, sobretudo, a partir do século IV a. C..

Dos 7 aos 12 anos, as crianças romanas estudavam na educação primária, com o *ludi magister*, com quem aprendiam a ler, escrever e fazer contas. Os mestres eram, assim como os professores da escola elementar grega, humildes e mal pagos. Tampouco havia para eles um local:

Tratava-se de uma escola particular, aliás como todas da época, para onde as famílias menos ricas enviavam seus filhos. As que não podiam pagar professores particulares para os seus filhos entravam em acordo para custear os gastos de uma escola. *Artesão como qualquer outro*, o professor primário (...) era um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado, que alugava um estreito compartimento chamado *pérgula* e abria ali sua ‘loja de instrução’. Como as instalações davam para a rua, todos os ruídos chegavam até a escola, e, para que a semelhança com os outros ‘negócios’ fosse completa, as primeiras escolas que se abriam em Roma se instalaram no *Foro*, entre as mil e uma tendas de mercadorias que ali existiam. (PONCE, 2010, p.67, grifos do autor)

As condições levantadas por Ponce explicam, em parte, a desvalorização do professor da escola primária que aparece junto com a instalação das primeiras escolas romanas. Uma desvalorização extensiva a todo trabalho assalariado, acrescenta o teórico. Em Roma, como na Grécia, a condição de assalariado denuncia a situação socioeconômica daquele que, não podendo dedicar-se ao *ócio digno*, recebe um salário para ocupar-se dos trabalhos braçais e das questões menos elevadas (*nec-otium*). Como resume Ponce, em Roma – assim como entre os gregos-, “o salário era uma prova de servidão” (*op. cit.*, p.67). Tanto Sêneca como Cícero, continua o autor, teriam se recusado a incluir a profissão docente entre as profissões liberais (dos “homens livres”).

Para agudizar ainda mais a situação de desprestígio dos *ludi magistris*, cabe recordar que os professores, a princípio, não estavam autorizados a cobrar por seus serviços. Deveriam contentar-se com os presentes que os pais lhes oferecessem. Presentes que, com o tempo, se converteram em um salário fixo que, mesmo assim, não poderia ser judicialmente reclamado pelo docente que porventura não o estivesse recebendo regularmente.

O crescimento econômico e urbano de Roma trouxe também a ampliação dos graus de ensino. É quando veremos a incorporação do ensino médio e superior à “grade” romana.

A influência grega trouxe também professores para Roma, de sorte que se iniciava a educação bilíngue e o acesso aos clássicos gregos⁴⁹ e sua gramática, o que aconteceria através da escola dos *gramáticos* (ensino médio). Nela, jovens dos 12 aos 16 anos também estudavam as *disciplinas reais*, como geografia, aritmética, geometria e astronomia. Iniciava-se o treinamento para o bem falar e o bem escrever:

O *grammaticus* levou de casa em casa a instrução enciclopédica necessária para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais. Desde a dicção esmerada, até um rápido bosquejo filosófico, o essencial da cultura era ensinado pelos *gramáticos*, críticos capazes que, de certo modo, formavam a opinião pública. (PONCE, 2010, p.69)

A ênfase em Roma era a mesma dos gregos: promover uma educação enciclopédica ou geral. Para os mais conservadores, como Catão (o censor), era uma exagerada e desnecessária influência grega; para um povo ambicioso de glórias, era o caminho do reconhecimento.

Desse modo, surgiram escolas superiores entre os romanos. Nelas, sob os cuidados do *retor*, jovens da nova elite romana estudavam política, direito e filosofia, além das disciplinas reais e a arte de bem falar para bem dominar:

(...) já não bastava aos enriquecidos uma cultura geral que tornasse menos insolente o resplendor do ouro, faltava a cultura especializada que conduzia em linha reta aos altos cargos oficiais. A eloquência, na teoria e na prática, a eloquência no amplo sentido que começaram a dar-lhes os romanos: essa foi a novidade trazida pelos *retores*. Luxuosa novidade, que se tinha de pagar a tal preço, que só estava ao alcance dos ricos. (PONCE, 2010, p.69)

Para muitos destes novos ricos, tudo se completava com uma viagem de estudos à Grécia, complementa Aranha (2010).

As atividades físicas, ainda que tomassem parte do currículo romano, estavam mais voltadas às artes marciais (visando o preparo para as batalhas) que às modalidades olímpicas apreciadas pelos gregos. O caráter utilitário romano se sobrepunha ao gosto grego pelo belo.

O advento da nova classe nobre – a dos comerciantes e artesãos – e seu acesso à educação, ao exército e aos cargos de comando mexeram profundamente com a velha mentalidade de classes que, por séculos, regulava a formação social romana. Funções

⁴⁹ Recordemos que foi um professor, Lívio Andrônico, um escravo grego libertado, quem traduziu para o latim rudimentar do período a Odisseia de Homero a fim de que seus alunos tivessem material didático de qualidade. Isso se deu por volta de 240 a.C. (CARDOSO, 2003; MILLARES CARLO, 1995)

que antes pertenciam à nobreza latifundiária, agora estavam ao alcance dos novos ricos como, por exemplo, integrar o exército nas frentes de batalha.

Uma das mais significativas mudanças do período vem a ser o fato de que os novos *retores* passaram a ensinar em latim, ampliando o acesso da nova nobreza à filosofia, à retórica e à oratória, campos de estudo antes reservados à velha nobreza latifundiária. Este teria sido um dos fatores que acarretaram o fechamento das novas escolas em 92 a.C., pelos censores Aenobarbus e Crassus:

Como é que os velhos patrícios, que durante vários séculos se opuseram a que os plebeus conhecessem o texto das Doze Tábuas, não se iriam opor, agora, a essa invasão da classe média no próprio terreno da cultura? ‘Nossos antepassados, - diz o édito – regulamentaram o que queriam que fosse ensinado às crianças, bem como quais as escolas que deveriam frequentar. No que tange às novidades que são contrárias aos hábitos e aos costumes dos nossos pais, elas nos desgostam e acho-las condenáveis’. (PONCE, 2010, p.72)

Passado este período de transição, a própria emergente classe rica tratou de reabrir as escolas e consolidá-las como espaço de formação das futuras gerações de mandatários. Entretanto, a importância dada à Educação não parece estender-se ao professor: “os comerciantes, sempre avarentos, achavam que os *retores particulares* cobravam demasiado caro. Sugeriram, então, aos retores, o mesmo processo que os professores primários já tinham adotado: abrir escolas.” (PONCE, 2010, p.72). Como descreve Plutarco, filósofo e historiador grego do primeiro século da era cristã: “muitos pais chegam a tais extremos de avareza e desamor a seus filhos, que escolhem como preceptores homens de pouca importância para poder pagar menos e obter, assim, uma ignorância barata.” (*apud* PONCE, 2010, p.72)

Posteriormente, o ensino superior incorporou aos cursos de filosofia e retórica, a formação em medicina, matemática, mecânica e, com destaque, a cátedra de direito. Com a consolidação do império, cresce também a demanda por funcionários burocratas capazes de manter em funcionamento a imensa máquina imperial, formação que também ficou a cargo dos *retores*. Nessa conjuntura, são criados os cursos de taquigrafia, habilidade bastante requerida pelos *notários* (tabeliães), responsáveis por acompanhar os magistrados e os altos funcionários do Império. Sobre a ingerência do Estado na Educação do período imperial romano, assim escreve Aranha:

Nota-se a crescente intervenção do Estado nos assuntos educacionais, porque a administração do Império requereria uma bem montada máquina burocrática, com funcionários que deveriam ter pelo menos instrução elementar (...) Embora o Estado se interessasse pelo desenvolvimento da educação, de início pouco interferiu, colocando-

se como mero inspetor, mais ou menos distante das atividades ainda restritas à iniciativa particular. Com o tempo, passou a oferecer-se subvenção, depois a exercer controle por meio da legislação e por fim tomou para si a inteira responsabilidade. Já no séc. I a.C., o Estado estimulava a criação de escolas municipais em todo o Império. O próprio César concedera o direito de cidadania aos mestres das artes liberais. (2010, p.91)

Aranha relata ainda algumas medidas de apoio econômico à classe docente implementadas nos primeiros séculos da era cristã. No séc. I d.C., professores de ensino médio e superior foram liberados do pagamento de impostos e outros imperadores legislaram sobre os salários dos professores, exigindo que a iniciativa privada os pagasse pontualmente e que o montante a ser pago fosse claramente definido. Estudantes pobres, complementa Aranha (2010), receberam ajuda alimentícia durante o governo de Trajano. E no ano 362 da era cristã, o Estado (imperador Juliano) nomeava seus professores. Para alguns, esta última medida visava tão somente evitar que fossem contratados professores cristãos.

2.1.2.1 A herança discursiva (fundacional) grecorromana sobre o professor

Os discursos naturalizados sobre o docente e a docência no Brasil dialogam, invariavelmente, com os discursos fundacionais das demais sociedades ditas ocidentais. São inegáveis as influências do modo de funcionamento da formação social grega, latina e do discurso cristão sobre os discursos que integram o *corpus*. Aqueles saberes funcionam como matriz de sentidos para a constituição do conjunto de projeções sobre o professor e a docência que se atualizam nas práticas discursivas do Estado e seu Aparelhos.

Antes de visitarmos o papel da Escola e do professor no marco histórico-temporal da Idade Média, convém que se identifiquem alguns pontos comuns dentro do que já se disse aqui sobre o tema, a fim de que os retomemos sempre que se mostrem recorrentes nas análises da materialidade discursiva. Opto pela disposição tópica das proposições por julgá-la mais apropriada à exposição:

- I- A educação precede a introdução da figura docente na cena educativa. E antes que isso soe demasiadamente elementar, convém que se avance no raciocínio. A figura do professor não é condição *sine qua non* para que se

processe a aprendizagem. A prova disto vem a ser a introdução tardia do professor nas comunidades em que já se processava a formação das novas gerações com base nos saberes e competências julgadas essenciais pela formação social vigente;

- II- O Aparelho Ideológico Escolar, como já sugerira Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1968), surge posteriormente ao Aparelho Ideológico Familiar e ao Religioso;
- III- A educação escolar surge como uma terceirização e massificação do fazer parental, religioso e comunitário. Nesse sentido, os primeiros professores não emergem das classes abastadas, mas dentre os homens escravos e pessoas que “precisavam trabalhar” e que, por isso, se submetiam à realização desta tarefa mediante recebimento de salário. Esta origem explica, em parte, o baixo valor social e econômico da função;
- IV- Paradoxal e contraditoriamente, situa-se o valor *político* da atividade educacional docente. É mediante o acesso ao conhecimento e aos ofícios, oportunizado pela escola, que a classe dos comerciantes e artesãos passa a disputar com a antiga nobreza os cargos públicos e a influenciar os rumos da sociedade;
- V- A equiparação, desde sua fundação, da tarefa docente aos demais trabalhos assalariados equipara também o professor aos demais homens que não podiam dedicar-se ao *ócio digno*, a saber, os escravos e trabalhadores assalariados em geral;
- VI- Entretanto, à medida que se complexificam os saberes a serem aprendidos pela nova realeza, diversificam-se os níveis de ensino, com reflexos na valorização e no salário docentes;
- VII- Portanto, desde muito cedo, institui-se uma hierarquia entre os professores. O valor decrescente entre o *retor*, o *grammaticus* e o *ludi magister* cria as bases históricas para a sobrevalorização do ensino superior⁵⁰ em relação aos níveis médio, fundamental e infantil. Uma sobrevalorização de *status* e salário que se sustenta até os dias atuais;

⁵⁰ Aqui se anteveem importantes desdobramentos desta distinção no interior dos discursos acadêmicos sobre pesquisa e ensino, os quais representam, academicamente, os dois extremos deste *continuum/escopo* das funções docentes.

- VIII- Quanto mais elementar o ensino, mais próximo se encontra dos saberes cotidianos, suficientes para a classe assalariada; quanto mais elevados os conteúdos ministrados, mais essenciais se mostram ao fazer político, econômico e cultural das classes dominantes. Atualiza-se aqui a dicotomia “ócio digno” (*otium*) e “negócio” (*nec otium*), com interessantes desdobramentos discursivos sobre o docente e a docência;
- IX- O papel da Escola e dos professores, salvaguardadas as distinções próprias às condições restritas de produção dos discursos, mantém-se diacronicamente alinhado às projeções da classe dominante quanto ao modo de produção e reprodução das forças produtivas;
- X- O percurso sinaliza que a consciência de *classe para si* mostra-se uma prerrogativa da classe dominante e constitui lacuna importante no ser/fazer docente, apesar do pronunciado protagonismo da *classe docente* na produção e reprodução dos modos de produção nas diversas conjunturas sociohistóricas.

Os segmentos até aqui desenvolvidos tratam de resgatar a historicidade dos elementos sociais, políticos e econômicos sobre os quais se constituem as (primeiras⁵¹) memórias sobre a docência e o docente que se atualizam e ressignificam incessantemente nos discursos contemporâneos. Entretanto, para que cheguemos a reconstituir o contexto discursivo em que se materializa o *corpus* da tese, é mister que se avance na tarefa de reconstrução da linha de tempo discursiva sobre o professor e a Educação. Daí porque retomo a temática dentro da chamada Idade Média, em meio às reverberações e atualizações do discurso grecorromano sobre o professor e seu labor.

2.1.3 O professor e a Escola na Idade Média

Depois de assegurar a grandeza do mundo antigo,
a economia fundada sobre o trabalho escravo provocou,
insensivelmente, o seu desmoronamento.
(PONCE, 2010, p.83)

⁵¹ Reconheço os apagamentos implícitos nestas “primeiras memórias”. Trata-se, antes de mais nada, de um *recorte* compatível com o reconhecimento do caráter fundacional do legado grecorromano na constituição da formação social brasileira, de onde emergem as materialidades reconhecidas como *campanhas de valorização do professor* que constituem o *corpus*.

A passagem do regime de escravidão para aquele que pressupõe um “laço contratual de vassalagem entre homens que têm poderes e necessidades diferentes”, próprio do sistema feudal, pontua Ponce (2010, p.85), pressupõe alterações no modo de produção e nas relações entre as classes. Alterações ligadas à crescente escassez na oferta de escravos e ao conseqüente surgimento de novas formas de trabalho: o *servo* e o *vilão*, que trabalhavam nas terras dos senhores, aos quais pagavam com uma parcela da produção. Entretanto, servo e vilão apresentavam um *status* diferenciado no âmbito da emergente formação social: “se o vilão firmava com o senhor um contrato como um homem livre, o servo não firmava contrato, nem era livre. Descendente dos antigos escravos, o servo estava, como aqueles, ao serviço total do seu senhor, e não podia, em momento algum, abandonar esse serviço.” (PONCE, 2010, p.85). Para os donos das terras e dos meios de produção, entretanto, a servidão mostrava-se mais lucrativa que a escravidão, uma vez que os servos, contrariamente aos escravos, custeavam sua própria subsistência. A nova formação social abarcava ainda a vassalagem e sua relação com os donos das terras:

A terra cedida era trabalhada pelo vassalo, direta ou indiretamente, porque a este cabia o direito de subempreitar a concessão recebida; desse modo, um indivíduo podia ser, ao mesmo tempo, vassalo e amo. Os verdadeiros trabalhadores da terra eram naturalmente os *servos*, e nessa longa hierarquia de senhores e vassalos, o mundo feudal repousava, no fim de contas, sobre os ombros dos *servos*, da mesma forma que o mundo antigo era sustentado pelos escravos. O que o *servo* produzia por meio de um trabalho sem descanso ia passando, como atributo, de mão em mão, do vilão ao castelão, do castelão ao barão, deste ao visconde, do visconde ao conde; deste ao marquês, do marquês ao duque, e do duque ao rei. (PONCE, 2010, p.85-86)

Esta sucessão traz implicada, continua o autor, a vassalagem em relação ao superior e a patronagem deste sobre o inferior, ainda que não represente uma fechada hierarquia entre os detentores dos títulos elencados.

Como já se explicitara anteriormente, com a queda do Império Romano e o advento da chamada Idade Média, novos contornos foram dados à Escola e ao papel do professor, conformes às exigências e necessidades de um novo fazer histórico, socioeconômico, político e ideológico, como veremos resumidamente aqui.

A turbulência política e religiosa que se seguiu à queda do Império Romano, a ocupação militar, cultural e religiosa dos povos bárbaros em diferentes regiões da

Europa, o crescimento do Islamismo, e a passagem para o sistema feudal abalaram as estruturas sociopolíticas e ideológicas da Europa e refletiram no sistema educacional, ainda que a herança cultural grecorromana tenha sido preservada nos mosteiros. Neste período, somente os monges eram letrados, o que deixa patente o enorme controle que a Igreja passou a ter sobre os rumos da Educação:

Podemos então compreender a influência que a Igreja exerceu não só no controle da educação, como na fundamentação dos princípios morais, políticos e jurídicos da sociedade medieval. No contexto de fragmentação do Império Romano, a religião surgiu como elemento agregador. A influência da Igreja, além de espiritual, tornou-se efetivamente política, e para contar com ela os chefes dos reinos bárbaros convertiam-se ao cristianismo. (ARANHA, 2010,p.104)

Na Grécia e em Roma, vimos um movimento para consolidar o terreno da Educação para fora dos muros da religião politeísta. Com isto, acentuou-se o movimento para dentro do terreno do Estado, aumentando e diversificando sua influência sobre a Escola e definindo o papel do mestre. Entretanto, o advento do cristianismo, passada a perseguição, reintroduz a religião no espaço educacional, sobretudo com o crescimento da Igreja Católica Romana. Mais do que isto, complementa Ponce, os templos se transformaram em “berço da civilização monetária”, o que fez com que “em poucos séculos, a Igreja católica passasse a controlar quase toda a economia feudal” (2010, p.88).

A concentração das riquezas em mãos do clero norteou o modo de relação do povo com os monastérios e destes com a formação social feudal. Cabia à igreja emprestar dinheiro a reis e príncipes, bem como a proprietários de terras que se encontrassem em dificuldades, intervindo, portanto, nos rumos da economia, da política e da educação locais. Estas ações de empréstimo, não raras vezes, culminavam com a tomada de terras dos inadimplentes, o que vinha a aumentar rapidamente as propriedades e a riqueza do clero.

Durante a Idade Média, o Aparelho Ideológico Religioso chegou a acumular várias funções, que hoje se distribuem entre vários Aparelhos Ideológicos de Estado (ALTHUSSER, 2007). Além da fé, a igreja medieval acumulava as vozes da educação, informação, ciência, economia, política e cultura, bem como a aplicação da justiça. Era a igreja que cumpria o papel escolar e intermediava a relação da família - outro importante Aparelho Ideológico medieval - com o Estado. Voltando à terminologia

althusseriana, era a igreja que se ocupava da reprodução da força de trabalho e dos meios de produção feudais.

Diante deste quadro, não resulta difícil compreender porque as primeiras escolas medievais surgiram nos domínios dos mosteiros. Portanto, desde o século VII d.C., encontraremos mosteiros empenhados em *ocupar* as escolas públicas, antes “pagãs”, das principais cidades representativas do velho Império Romano. Nestas instituições escolares, explica Ponce, “não se ensinava a *ler, nem a escrever*. A finalidade dessas escolas *não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas.*” (2010, p.91, grifos do autor).

Entretanto, além das escolas para formação de clérigos (Escola *oblata*) e da escola pública para o *vulgo* (povo), encontraremos uma escola externa aos muros do mosteiro nos moldes de um *internato* para os filhos da nobreza que não pretendiam seguir a carreira monástica. Nesta instituição, formavam-se “*juristas doutos, secretários práticos e dialéticos hábeis, capazes de aconselhar imperadores e de fazer-se pagar regularmente pelos seus serviços*, eis os produtos das escolas ‘externas’ dos mosteiros” (PONCE, 2010, p. 93, grifos do autor)

Quanto à preparação para a guerra, entretanto, a escola monástica pouco tinha a oferecer. Ler e escrever bem não se encontravam entre as virtudes de um cavaleiro medieval:

Preocupados unicamente em aumentar as suas riquezas pela violência e pelo saque, os senhores feudais desprezavam a instrução e a cultura. (...). O xadrez e a poesia, no fim de contas chegaram a constituir todos os seus adornos, da mesma forma que a equitação, o tiro com arco, e a caça, todas as suas ocupações. A nobreza careceu de escolas no sentido estrito, mas não de educação. Com um sistema parecido ao dos *efebos* da nobreza grega, a nobreza medieval formava os seus cavaleiros através de sucessivas ‘iniciações’. O jovem nobre vivia sob a tutela materna até os sete anos, ocasião em que entrava como *pajem* ao serviço de um cavaleiro amigo. Aos catorze, era promovido a *escudeiro*, e nessa qualidade acompanhava o seu cavaleiro às guerras, torneios e caçadas. Por volta dos vinte e um anos, era armado *cavaleiro*. (PONCE, 2010, p.94)

Mas o que dizer sobre o modo de organização social deste período feudal? Até o século X, os feudos reuniam alguns artesãos e trabalhadores domésticos que serviam ao senhor feudal nos moldes da servidão praticada no período. Situação que se modificou à medida que se introduziu o dinheiro e o comércio no interior dos castelos. O comércio, definitivamente, abriu os portões dos castelos medievais para a circulação de bens e

mercadorias e começou a modificar a forma de relação entre o senhor e os habitantes de seus domínios.

A Baixa Idade Média (séc. XI em diante), portanto, traz uma reviravolta no cenário ao verificar-se a ascensão da burguesia comercial e o crescimento das cidades, que passaram a manifestar sua oposição à elite dominante (feudal e clerical). Foi um período de criação de universidades⁵² e efervescência intelectual, as quais despertaram uma contraofensiva religiosa através do movimento da Inquisição (séc. XVIII). Um período assim resumido por Aranha:

No período final da Idade Média, o embate entre os reis e o papa evidenciava o ideal de secularização do poder em oposição à política da Igreja, e anunciava os esforços no intuito da formação das monarquias nacionais. No seio da sociedade, a contradição entre os habitantes da cidade (os burgueses) e os nobres senhores deu início aos tempos do capitalismo. (2010, p. 104)

Entretanto, adverte Ponce, a burguesia que emerge deste movimento não chega a posicionar-se *contra* o regime feudal. Antes, desejava um novo lugar no centro deste mesmo regime; um lugar à altura de seus interesses e ambições econômicas e políticas. Faltava-lhes, portanto, a consciência de *classe para si*. Como *classe em si*, seguindo a distinção marxista, não se davam conta da incompatibilidade entre seus interesses e o modelo feudal.

Ao nos referirmos à burguesia do período, é importante que se estabeleça uma distinção entre suas camadas. Enquanto a rica burguesia ocupava as universidades e lhe tomava os rumos, a baixa burguesia voltava seus interesses para a escola primária. Esta, esclarece Ponce (2010), experimentara grandes mudanças no período, a começar pela exigência, por parte dos magistrados do séc. XIII, de que as cidades custeassem e administrassem as escolas primárias.

Portanto, coube à burguesia emergente afastar a igreja do controle hegemônico da educação em seus níveis universitário e primário, com desdobramentos sobre o currículo, as condições para a docência e o próprio perfil docente:

⁵² Sobre o modo de funcionamento das emergentes universidades, reproduzo uma citação de Ponce, baseada na obra *Les Universités de Moyen Âge* de Langlois: “Mas a universidade ainda apresentava uma característica só sua, que a transformou na *primeira organização francamente liberal da Idade Média*. Não só eram os estudantes que determinavam quando deviam ter início as aulas, qual deveria ser a duração, etc., como também o próprio grupo governante só tinha poderes delegados. Os estudantes fiscalizavam os seus professores de um modo que espantaria os anti-reformistas de hoje, que querem volver ao reinado da toga e do capelo: se o doutor pulava um parágrafo do livro que estava comentando, os alunos o multavam, e o mesmo acontecia quando ele procurava se eximir de esclarecer uma dificuldade, alegando que isso seria feito mais tarde, ou quando insistia demasiado a respeito de outros desenvolvimentos...” (2010, p.101)

Em vez de latim, ensinava-se o idioma nacional, em vez do predomínio total do *trivium* e do *quadrivium*, noções de Geografia, História e de Ciências Naturais. Mas não se pense que as escolas eram gratuitas: apesar do município pagar certo estipêndio aos professores – soldos de fome, naturalmente -, os alunos deviam pagar diretamente os professores pelos seus ensinamentos, e esse pagamento era proporcional às dificuldades das matérias ensinadas. (PONCE, 2010, p.105)

Os professores, mal pagos pela municipalidade e pelo aluno, situam-se em um *continuum* das projeções imaginárias sobre o professor grego e/ou romano, constituídas a partir do estatuto conferido ao *trabalho (nec-otium)* e ao *salário*. Ao mesmo tempo, o caráter *pago* da educação mantém o caráter elitista dos serviços educacionais restrito às classes que o poderiam arcar.

Apesar de todos os traços de continuísmo, o movimento burguês sobre a educação do período acabou provocando um desmembramento de algumas das funções da igreja medieval em diferentes Aparelhos Ideológicos de Estado. Entretanto, seria um equívoco considerar-se a anulação ou a pronta substituição do discurso religioso medieval sobre a docência e o docente a partir desta dispersão. Contrariamente, análises de materialidades contemporâneas sugerem uma atualização destas memórias sobre o docente e a docência, sobretudo devido ao modo de funcionamento do interdiscurso, via discurso-transverso, como veremos mais adiante, no interior dos capítulos de análise.

O deslocamento da igreja das principais questões educacionais, entretanto, preparou o terreno para as grandes mudanças que se seguiriam no campo do saber, das artes e ciências. Trata-se do período pré-Renascimento, quando “a escolástica representou no *front* cultural um verdadeiro compromisso entre a mentalidade do feudalismo em decadência e a burguesia em ascensão; um compromisso entre a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos, de um lado, e a razão, o nominalismo e a experiência, do outro.” (PONCE, 2010, p.107-108). Um período de contradições e invenções que deslocam, como nunca antes, o teocentrismo e suas instituições da cena religiosa, cultural, científica e econômica.

Para que se faça uma ideia das implicações do teocentrismo na educação do período, reproduzo uma elucidativa retomada do pensamento de São Tomás e Santo Agostinho no tocante ao estatuto do fazer docente:

Na Idade Média, não se dizia estudar um curso de Moral, *mas sim ler um livro de Moral*; ao invés de seguir um curso usava-se sempre a

expressão *ouvir um livro*⁵³ (*audire, ligere librum*). Tanto para São Tomás, no século XIII, quanto para Santo Agostinho, no século IV, o único mestre era Deus. *Consequentemente, durante a Idade Média, a obra de qualquer docente só poderia ser secundária e acidental, qualquer coisa como a tarefa de um guia que coopera com Deus*⁵⁴. (PONCE, 2010, p.116, grifos meus)

Ao mesmo tempo, a citação lança luzes sobre o conflito que o pensamento humanista consegue instalar no seio da egressa comunidade feudal. A nova burguesia não escondia seu crescente interesse pela “vida terrena dos negócios, pela investigação e pela razão, esse cuidado em assimilar ensinamentos, em vez de simplesmente recebê-los (...)” (*op. cit.*, 115).

No tocante à tomada de consciência de *classe para si* e da opressão de classe, entretanto, nada novo se processava no seio da ascendente burguesia: “em relação ao povo, os humanistas só demonstravam desprezo, injúria e sarcasmo.” (*op. cit.*, p.109).

Um dos caminhos escolhidos pela corrente antropocentrista burguesa do período vem a ser a *volta aos ideais clássicos* da antiga cultura grecorromana, com todas as implicações desta retomada. “Se, para o feudalismo, a virtude dominante era a submissão, para a burguesia mercantil do Renascimento, essa virtude passou a ser a individualidade triunfante, a afirmação da própria personalidade. (*op. cit.*, p. 110): um duro golpe na filosofia da Igreja e seu protagonismo na formação social do feudalismo.

É assim que, dentre as muitas modificações do período, encontra-se a deflagração da Reforma Protestante encabeçada por Martin Lutero na Alemanha. Para Luzuriaga (*apud* GALLO, 1998), é precisamente este movimento que promove uma primeira experiência de educação pública mais próxima aos moldes hoje praticados, ainda que marcadamente excludente. Na sua base, evidentemente, encontravam-se motivações religiosas: a necessidade imediata de alfabetizar e educar para garantir o acesso de todos à leitura do texto bíblico e aos princípios de vida do cristianismo (protestante). É o que deixa claro um escrito de Lutero (1530) intitulado *Sermão para que se enviem as crianças às escolas*:

⁵³ Aqui se atravessa a memória do que, por muito tempo, se escutou entre os católicos tradicionais: *ouvir missa*, para expressar o que se fazia nas igrejas católicas; o que se alinha aos efeitos de sentido produzidos pela citação de Ponce.

⁵⁴ As últimas palavras do autor sobre o fazer docente endossam os discursos do dom e da missão que perpassam a sucessão de formações sociais e se atualizam nos saberes sobre o “bom professor” que têm lugar no capítulo de análise.

Sustento que a autoridade é responsável por obrigar os súditos a que mandem os filhos à escola. Pois está indubitavelmente obrigada a conservar os cargos e empregos antes mencionados, para que haja pregadores, jurisconsultos, párocos, escrivães, médicos e professores, pois não podemos prescindir deles. Se a autoridade pode obrigar os súditos que sejam capazes, em tempo de guerra, a manejar o mosquete e a lança, a assaltar muralhas e fazer coisas semelhantes, com muito mais razão pode e deve obrigar os súditos a mandar os filhos às escolas, porque nas escolas se sustenta a mais dura guerra com o temível demônio... (*apud* GALLO, 1998, p.6-7)

Depreende-se das palavras de Lutero, o duplo papel da Escola: a frente de batalha religiosa/espiritual e a formação de quadros para a manutenção dos modos de (re)produção material e social da formação social vigente. Por outro lado, o rol de ocupações levantado por Lutero— *pregadores, jurisconsultos, párocos, escrivães, médicos e professores* – demonstra o caráter classista e excludente⁵⁵ da escola “pública” do período⁵⁶. A esta escola, Luzuriaga denomina *escola pública religiosa*, a qual sucederão, cada uma a seu tempo, as escolas públicas estatal, nacional e democrática.

Não há como avançar-se nesta diacronia sem citar o destacado papel que os jesuítas desempenharam no esforço da contrarreforma, sobretudo no que tange à educação. Para evitar o fortalecimento da filosofia protestante nas diferentes esferas educacionais, coube à Companhia de Jesus⁵⁷ esmerar-se em oferecer às classes nobres e à alta burguesia o melhor ensino do período. Como já fora antecipado, o ensino jesuíta também não estava voltado às massas.

Sobre os desdobramentos do papel da Igreja na Idade Média, assim se posiciona Althusser:

Não foi por acaso que toda a luta ideológica, desde o século XVI até o século XVIII, a partir dos primeiros choques da Reforma, *concentrou-se* numa luta anticlerical e antirreligiosa; isso se deu precisamente em função da posição dominante do Aparelho Ideológico de Estado

⁵⁵ Sobre a posição de Lutero ante a expansão do ensino às classes oprimidas, leia-se o que escreve Ponce (2010, p.120): “Mas, se Lutero foi um dos primeiros a afirmar que a instrução constituía uma fonte de riqueza e de poder para a burguesia, também não é menos certo que ele *nem de longe pensou em estender esses benefícios às massas populares*. As multidões miseráveis inspiravam-lhe ao mesmo tempo desprezo e temor. Empregava para designá-las uma expressão pitoresca – *Herr Omnes* – isto é, ‘o senhor todo o mundo’.” Ao que acrescia Lutero (*apud* PONCE, 2010,p.120): “Não se pode brincar muito com o *senhor todo mundo*, (...) Deus instituiu as autoridades porque deseja que haja ordem aqui na Terra.”

⁵⁶ A escola pública voltada para as massas populares, considerada a experiência brasileira, só começará a concretizar-se por volta dos anos 50 do século XX, como fruto de políticas de democratização do acesso à escola. Esta popularização da escola acarretou, entre outras coisas, mudanças substanciais nas condições de trabalho, renda e *status* docentes.

⁵⁷ “Especializados, sobretudo no ensino médio, os jesuítas conseguiram de tal forma realizar os seus propósitos que, desde os fins do século XVI até os começos do século XVIII, ninguém se atreveu a disputar à Companhia de Jesus a hegemonia pedagógica que a Igreja havia reconquistado.” (PONCE, 2010, p.123)

Religioso. O principal objetivo e o principal resultado da Revolução Francesa não consistiram simplesmente em transferir o poder estatal da aristocracia feudal para a burguesia capitalista-comercial, romper em parte o antigo Aparelho Repressivo de Estado e substituí-lo por um novo (...), mas também combater o Aparelho Ideológico de Estado número um: a Igreja. (2010, p.119)

As lutas que a burguesia industrial teve que empreender contra a aristocracia rural se prolongaram até o séc. XIX e culminaram, sugere Althusser, com o surgimento de um novo Aparelho Ideológico dominante nas formações capitalistas maduras: o Escolar⁵⁸.

Para Gallo, o período que se seguiu à Revolução Francesa do século XVIII instala um novo tipo de escola pública, a *nacional* (segundo classificação de Luzuriaga). Esta, “tem por objetivo a formação do cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular, elementar e primário” (GALLO, 1998, p.6).

Courtine agrega alguns novos elementos a esta discussão sobre a Escola e o papel de “divisor de águas” que se atribui à Revolução Francesa no tangente às mudanças para o ensino e o papel docente:

Sabe-se (desde a obra de F Furet e J. Ozouf, 1977), que a passagem de uma alfabetização restrita (*‘restricted literacy’*, segundo a fórmula de J Goody) a uma alfabetização de massa é um movimento *anterior à Revolução Francesa*; e isso, contrariamente ao que sustentou a imagem popular da tradição laica (ROBIN,1981)- que fez com que o professor do período pós-revolucionário e as grandes leis escolares do século XIX representassem o papel de ‘mensageiros’ ou de ‘defensores’ do povo – vindo dissipar ‘os fantasmas da noite’ do obscurantismo clerical. (2006, p.16, grifo meu)

Para Courtine, *a universalização da leitura*, bandeira de luta dos movimentos da burguesia dos séculos XVIII e XIX contra a Igreja não se origina propriamente na Revolução, mas “se encontra consideravelmente reforçada pelo caráter igualitário da ideologia republicana”, daí porque se sedimenta na memória como fruto do movimento francês de 1789. Portanto, a escola, além de seu fazer educacional, passa a ocupar um importante lugar simbólico junto aos ideais republicanos:

A concepção republicana toma a escola como motor do progresso social: a leitura, aquela do catecismo republicano, pregada pelos

⁵⁸ Althusser reconhece o paradoxo que esta hipótese parece levantar: não seria do AIE político, através do regime de democracia parlamentar, este lugar de destaque na nova conjuntura? Entretanto, Althusser observa que a nova burguesia parece se adaptar bem a diferentes modelos políticos, inclusive não-democráticos. A escola, esta sim, teria sido capaz de tomar o lugar da igreja em algumas das funções caras à reprodução dos meios de produção capitalistas.

professores missionários do novo regime, constituirá, assim, o instrumento da saudação do cidadão. A Revolução francesa não saberia dissociar-se dessa mitologia da escola e das práticas escolares como lugar e meios de aprendizagem das liberdades, de desaparecimento das discriminações sociais. (COURTINE, 2006, p.16, grifo meu)

Surge, concomitantemente às práticas discursivas da formação discursiva republicana, um discurso de transformação dos meios de produção, materializado no lema *Liberdade, Igualdade, Fraternidade*. A escola e seus professores, seus agentes: aqueles que ensinarão a República – e seus discursos – ao povo.

Os *Direitos do Homem e do Cidadão* passam a ocupar o lugar que antes estava destinado à Bíblia cristã. O fervor religioso é substituído pelo fervor republicano: “a leitura se torna assim a mediação técnica de um jogo político de massa.” (COURTINE, 2006, p.17). O autor transcreve alguns relatos de professores que explicam seu papel a partir da ideologia republicana:

_ Diria, portanto, que a Declaração dos Direitos do Homem está na base do regime atual, que é, em uma palavra, nosso evangelho republicano. (...) Não ensinaremos somente as crianças a lerem, mas nós lhes forneceremos todas as explicações necessárias. Esse será o catecismo deles o catecismo republicano que eles estarão dispostos a compreender e assimilar em todos seus detalhes... (professor de uma comuna de Loir e Cher, 1910);

_ Minha propaganda não se faz como uma reunião pública, no clube ou na rua. Ela se faz mais profunda, mais eficaz, mais digna na minha sala de aula, nas minhas lições, onde sem barulho, sem provocação, formando julgamentos corretos, inteligências abertas, consciências sólidas, tenho a convicção de trabalhar mais vigorosamente com a formação do cidadão livre que busca o recrutamento de aderências a tal ou tal partido... (professor entrevistado em 1912)

Os testemunhos dos dois mestres franceses ilustram, no discurso, o que temos teorizado conjuntamente com Althusser: apagam-se, no cotidiano da escola, os contornos do Aparelho Ideológico de Estado. Cria-se a ilusão de “transparência e neutralidade da situação e das práticas escolares, apagamento das intenções doutrinárias na mediação técnica das aprendizagens” (COURTINE, 2006, p.17). Um apagamento necessário para que a Escola possa desempenhar, com êxito, seu papel no complexo sistema de (re)produção (seja ele feudal, republicano, capitalista,...). Ao mesmo tempo, materializa os efeitos de sentido para o professor-missionário, profeta das “boas-novas” do “novo regime”, o que não cessa de ecoar nas materialidades constitutivas do *corpus* da tese.

A partir dos movimentos da ordem de papéis da Igreja e da Escola junto à ideologia dominante neste período (final do séc XVIII), é que Althusser sugere que a Escola passa a substituir a Igreja em seu consolidado lugar de intermediação entre a Família e o Estado. Cabe agora à Escola suprir a infraestrutura com os quadros de forças produtivas e dar uma formação técnica e comportamental para os diferentes trabalhadores, deixando-os aptos para o desempenho de *sua função* nos quadros de produção/reprodução dos meios de produção.

As modificações nos modos de produção abarcam também as transformações econômicas, sociais e trabalhistas trazidas pela chamada Revolução Industrial que se iniciou na Inglaterra do século XVIII, incorporando outras regiões europeias no século XIX. É a partir da Revolução Industrial e das tensas relações entre a classe que detém o capital e os meios de produção e o proletariado que possui a força de trabalho, que Marx e Engels passam a teorizar sobre o funcionamento e as relações de produção da sociedade industrial.

2.1.4 A Escola e o capitalismo pós-moderno: *upgrade* ideológico elementar

Quatro *dissoluções* são necessárias para que o modo de produção capitalista possa emergir no devir temporal: primeiro, dissolução do relacionamento com a terra enquanto corpo inorgânico do trabalho, ou seja, dissolução da relação do sujeito com a condições naturais da produção; segundo, dissolução daquelas relações sociais e econômicas em que o trabalhador é proprietário dos instrumentos de trabalho; terceiro, dissolução do fundo de consumo com que a comunidade garantia a sobrevivência do trabalhador durante o processo de trabalho; quarto, dissolução das relações econômicas em que o trabalhador, como escravo ou servo, pertence às condições da produção. Ora, cada uma dessas dissoluções indica a dissolução de uma das formas pré-capitalistas, de sorte que o aparecimento temporal do modo de produção capitalista é a dissolução de *todas* as formas pré-capitalistas. (CHAUI, 2007, p.5)

A revolução industrial e o modo de produção que se seguiu a ela consolidam o modo de funcionamento capitalista. Se o final do século XX trouxe mudanças culturais e comportamentais tão substanciais ao ponto de as adjetivarmos como pós-modernas, o mesmo não se pode dizer do sistema econômico e político das principais sociedades ocidentais: “a produção em função de lucros *permanece* como o princípio organizador básico da vida econômica” (HARVEY, 2012, p. 117, grifo meu). O capitalismo se

mantém vivo, apesar das atualizações discursivas que promovem (efeitos de) deslocamentos de sentidos e de movimentos de sujeito.

Segundo Harvey (2012, p.117), desde o final do séc. XX, vemos indícios de “uma transição no *regime de acumulação* e no *modo de regulamentação social e política*” associado ao capitalismo, o que certamente reverbera nas práticas e discursos a eles associada. O autor, amparado nas teorizações da “Escola da Regulamentação”⁵⁹, sugere que, para que o regime de acumulação capitalista se mantenha em funcionamento, todos os segmentos sociais precisam compartilhar um certo corpo de regras e processos sociais. A questão é garantir que todos os agentes políticos e econômicos interiorizem, diz Harvey, alguma modalidade de configuração que mantenha o regime funcionando. É esse o mecanismo denominado *modo de regulamentação*: “uma materialização do regime de acumulação que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de produção” (LIPIETZ *apud* HARVEY, 2012, p. 117).

Para que o capitalismo se mantenha viável, continua o autor, deve superar duas dificuldades principais: a primeira tem a ver com as qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços e a segunda vem a ser o permanente controle sobre o emprego da força de trabalho “para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas.” (*op. cit.*, p.118). O capitalismo, portanto, não “acontece” exclusivamente no interior das fábricas, mas há uma engrenagem complexa que envolve todas as instâncias e Aparelhos de Estado. Nas palavras de Harvey:

Algun grau de ação coletiva – de modo geral, a regulamentação e a intervenção do Estado – é necessário para compensar as falhas de mercado (tais como os danos inestimáveis ao ambiente natural e social), evitar excessivas concentrações de poder de mercado ou combater o abuso do privilégio do monopólio quando este não pode ser evitado (em campos como transportes e comunicações), fornecer bens coletivos (defesa, educação, infraestruturas sociais e físicas) que não podem ser produzidos e vendidos pelo mercado e impedir falhas descontroladas decorrentes de surtos especulativos, sinais de mercado aberrantes e o intercâmbio potencialmente negativo entre expectativas dos empreendedores e sinais de mercado (o problema das profecias autorrealizadas no desempenho do mercado). (*op.cit.*, p. 118)

⁵⁹ Harvey cita os principais teóricos ligados à *Escola da Regulamentação*: Aglietta, Lipietz, Boyer, entre outros

Por sua vez, a manutenção e a reprodução da força de trabalho também requerem um esquema de controle múltiplo e partilhado entre os diferentes Aparelhos de Estado. É necessário que haja uma disciplinarização da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital, o que envolve, em alguma medida, “repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como *na sociedade como um todo.*”, complementa Harvey (*op. cit.*, p.119, grifo meu).

Isso explica porque a ideologia capitalista, hegemônica nas grandes sociedades ocidentais, não *fala* tão somente através do discurso econômico/patronal, mas faz-se ouvir através dos diferentes Aparelhos Ideológicos. O Sujeito do capital, pelo caráter autodissimulador próprio da ideologia, tanto interpela indivíduos em sujeitos da reprodução do modo de produção capitalista quanto, paradoxalmente, “permite” a incorporação de discursos ecológicos, humanitários e libertadores ao discurso econômico.

Não me parece exagero afirmar que está cada vez mais difícil estabelecer contornos regionais para o discurso capitalista, uma vez que o fazer discursivo do capital tem adotado um modo próprio de funcionamento pós-moderno: um modo de dizer que afeta e atualiza os cristalizados e naturalizados discursos da formação discursiva capitalista⁶⁰.

A Escola e o docente, como espaço e agente dos Aparelhos Ideológicos de Estado, também funcionam no interior do sistema coletivo de manutenção do modo de acumulação capitalista. O modo de regulamentação prevê que:

a socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética no trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 2012, p.119)

⁶⁰ O terceiro capítulo, sobretudo a partir das contribuições de Courtine, trata mais detidamente das novas apresentações do discurso político.

O próprio silenciamento do papel da Escola no modo de regulamentação do modo de acumulação capitalista produz um processo de autodissimulação de seu fazer ideológico fundamental. A mobilização de saberes e *sentimentos sociais* na escola encontra-se, via de regra, orquestrada por discursos oriundos de formações discursivas diversas: discurso de cidadania, solidariedade, direitos humanos, sustentabilidade, etc; mais próximos do campo democrático, religioso e dos ideais republicanos do que do funcionamento do Aparelho Ideológico capitalista. Este *upgrade* do discurso do capital – metáfora que me pareceu bastante sugestiva – não se dá ao acaso, mas obedece a alguns processos de desgaste e superação da *velha práxis capitalista* do século XX.

Harvey, entre outros, atribui ao desgaste do modo de produção *fordista-keynesiano*⁶¹, praticado entre 1945 e 1973, entre outros fatores, a *necessidade* de remodelação do modo de regulamentação nas sociedades industrializadas capitalistas. Sobre isso, é apropriado que se dê, uma vez mais, a palavra a Harvey:

Não está claro se os novos sistemas de produção e de *marketing*, caracterizados por processos de trabalho e mercados mais flexíveis, de mobilidade geográfica e de rápidas mudanças nas práticas de consumo garantem ou não o título de um novo regime de acumulação nem se o renascimento do empreendimento e do neoconservadorismo, associado com a virada cultural para o pós-modernismo, garante ou não o título de um novo modo de regulamentação. (...) Mas os contrastes entre as *práticas político-econômicas* da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra são suficientemente significativos para tornar a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado regime de acumulação ‘flexível’ uma reveladora maneira de caracterizar a história recente. (*op. cit.*, p.119, grifo meu)

As mudanças nas *práticas político-econômicas* reverberam, invariavelmente, nas práticas discursivas do capital levadas a termo no interior da contemporaneidade aqui chamada pós-modernismo. Práticas discursivas operadas pelo conjunto dos Aparelhos de Estado. O processo de mudanças implica que o próprio modo de interpelação do

⁶¹ **Fordismo:** modo de produção empresarial baseado nas bem sucedidas inovações implantadas por Henry Ford em sua linha automática de montagem de carros em Dearbon, Michigan (EUA). O método, pautado da reorganização das tarefas de trabalho segundo padrões rigorosos de tempo e manuseio dos materiais nas linhas de montagem e otimização do escoamento da produção, trouxe grandes incrementos na produção e nos lucros empresariais. (HARVEY, 2012, p.121)

Fordismo Keynesiano: vem a ser o fordismo acrescido das sugestões do economista Keynes aos desafios de crescimento das nações capitalistas do pós-guerra. Era preciso “chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo, ao mesmo tempo que se evitavam as evidentes repressões e irracionalidades, toda a beligerância e todo o nacionalismo estreito que as soluções nacional-socialistas implicavam.”, desafios aos que o pensamento de Keynes contribuiu proficuamente. (HARVEY, 2012, p.124)

Sujeito ideológico do capital passe por uma “flexibilização”, por uma *repaginação*, muito provavelmente para dar conta das inevitáveis reformulações no modo de regulamentação do processo de acumulação capitalista da virada do milênio.

2.2 Agenda pós-moderna e discursos de valorização do professor

Estamos agora passando da fase “sólida” da modernidade para a fase “fluida”. (...) Não se deve esperar que as estruturas, quando (se) disponíveis, durem muito tempo. (...) Autoridades hoje respeitadas amanhã serão ridicularizadas, ignoradas ou desprezadas; celebridades serão esquecidas; ídolos formadores de tendências só serão lembrados nos *quizz shows* da TV; novidades consideradas preciosas serão atiradas nos depósitos de lixo; causas eternas serão descartadas por outras...
(BAUMAN, 2005, 57-58)

Esse quadro apocalíptico tem sido uma constante no pensamento daqueles que, como Bauman, tratam de caracterizar o modo de vida e pensamento dessa sociedade egressa da Era Moderna. Harvey (2012) afirma que o fato mais espantoso sobre o pós-modernismo vem a ser “sua total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico” (p.49), fruto de uma reação afirmativa ante as mudanças que já vinham se processando desde o modernismo. Concordo com a cautela sugerida por Huyssens ([1984], *apud* HARVEY, 2012) quando afirma que:

A natureza e a profundidade dessa transformação são discutíveis, mas transformação ela é. Não quero ser entendido erroneamente como se afirmasse haver uma mudança global de paradigma nas ordens cultural, social e econômica; qualquer alegação dessa natureza seria um exagero. Mas, num importante setor de nossa cultura, há uma notável mutação de sensibilidade, *nas práticas e nas formações discursivas que distingue um conjunto pós-moderno de pressupostos, experiências e proposições do de um período precedente.* (*op. cit.*, p.45, grifos do autor)

São estas transformações que deveriam reverberar nas práticas que têm a docência e o docente como objetos do discurso e no âmbito dos chamados discursos de valorização do professor. Ou, ao menos, esperam-se marcas desta pós-modernidade na

maneira de se referir à Escola e seus agentes. Mas, quais seriam as principais transformações do período? Novamente recorro a Harvey que apresenta em seu livro *Condição Pós-Moderna* ([1989], 2010), uma elucidativa tabela proposta por Hassan. Nela, lado a lado, “uma série de oposições estilísticas para capturar as maneiras pelas quais o pós-modernismo poderia ser retratado como uma reação ao moderno” (*op. cit.*, p.47-48). Seu valor reside, sobretudo, na apresentação de uma agenda pós-moderna que, invariavelmente, impacta na pauta de discussão dos órgãos públicos e privados de Educação que precisam “preparar” os professores (em sua maioria egressos da sociedade moderna) dentro das novas didáticas de ensino, novas tecnologias, metodologias e formas de abordagem. As antíteses sugeridas pelas colunas abaixo reproduzidas sinalizam o nível de tensão e contradição conceitual entre o moderno e o pós-moderno e nos permitem antever quão heterogêneos se constituem os discursos que se situam no entremeio destas polarizações.

Em se tratando das projeções imaginárias sobre o professor e a Escola, o esperado é que tenhamos em funcionamento, no interior das práticas discursivas contemporâneas, uma mescla de elementos que remetam a imagens modernas e pós-modernas. Nesse sentido, o dispositivo teórico e analítico que dá tratamento ao *corpus*, sobretudo nos capítulos de análise, sinaliza uma pronunciada ausência de elementos pós-modernos nas materialidades analisadas, aliada a uma atualização, pela ordem do “dito”, de projeções imaginárias do professor e da Educação cartesianos.

Em *Ideologia – aprisionamento ou campo paradoxal?*, em segmento já citado no capítulo teórico, Pêcheux exemplifica a “série de oposições” que marcam a relação dos sujeitos com seus corpos, sua língua e seu pensamento no âmbito da formação social vigente e que evocam uma paradoxal relação do sujeito com a formação ideológica que o enssujeita, o que aqui pode ser compreendido no âmbito do capitalismo pós-moderno:

Por um lado é possível observar uma relação entre as formas político-jurídicas tanto da liberdade individual como das práticas escolares de ‘auto-governo’ e da discussão; uma grande multiplicidade de práticas religiosas, que não são submissas a nenhum ritual unificador e que incorporam a repressão de pulsões na forma invisível da moral; um conceito específico de esclarecimento como expressão de experiências individuais: a abrangência cotidiana dos fatos da vida, da língua e do pensamento como construção de regras práticas, formas de comportamento, que se adaptam aos acontecimentos. **Por outro lado**, observamos uma constante dependência de administrações e burocracias, respeito a ordens, hierarquias e barreiras, que funcionam visivelmente como instâncias de opressão. Observamos também o

costume à obediência e ao adestramento; à invocação religiosa como comportamento ritualizado (com as práticas de doutrinação, da censura e da confissão); a preferência pelo santificado e pela encenação (com os segredos e promessas como sua consequência); e a tendência a ver tudo como um acontecimento do Estado, que tem relação com a gramática (como metafísica da compreensão do homem saudável) e da retórica (como arte da fala verdadeira). (PÊCHEUX, 2011b, p.111, grifos do autor)

Contradições também flagradas por outros pensadores que tratam de reunir um perfil do homem dentro da modernidade tardia, ou pós-modernidade segundo eleição feita no interior deste estudo. Dentre estas teorizações, tomo a liberdade de reproduzir na íntegra o contraponto proposto por Hassan e retomado por Harvey (2012):

MODERNISMO

Romantismo/simbolismo
 Forma (conjuntiva, fechada)
 Propósito
 Projeto
 Hierarquia
 Domínio/logos
 Objeto de arte/obra acabada
 Distância
 Criação/totalização/síntese
 Presença
 Centração
 Gênero/fronreira
 Semântica
 Paradigma
 Hipotaxe
 Metáfora
 Seleção
 Raiz/profundidade
 Interpretação/leitura
 Significado
Lisible (legível)
 Narrativa/*grande histoire*

PÓS-MODERNISMO

parafísica/dadaísmo
 antiforma (disjuntiva, aberta)
 jogo
 acaso
 anarquia
 exaustão/silêncio
 processo/*performance/happening*
 participação
 descrição/desconstrução/antítese
 ausência
 dispersão
 texto/intertexto
 retórica
 sintagma
 parataxe
 metonímia
 combinação
 rizoma/superfície
 contra interpretação/desleitura
 significante
scriptible (escrevível)
 antinarrativa/*petite histoire*

Código mestre	idioleto
Sintoma	desejo
Tipo	mutante
Genital/fálico	polimorfo/andrógino
Paranoia	esquizofrenia
Origem/causa	diferença-diferença/vestigio
Deus Pai	Espírito Santo
Metafísica	ironia
Determinação	indeterminação
Transcendência	imanência

Fonte: Hassan (1985⁶²; *apud HARVEY, 2012, p.48*)

A série de oposições reunidas por Hassan alinha-se ao pensamento de Pêcheux à medida que amplia, ainda mais, a série de oposições de saberes e posturas constitutivas deste homem egresso do modernismo. E, ainda que os capítulos de análise retomem, a seu modo, as projeções aqui contidas, algumas antecipações se fazem oportunas. Dentre estas, a hegemonia dos princípios de centramento do sujeito e linearidade das ações, atribuídos ao ser-moderno, que não cessam de funcionar no interior dos discursos de valorização docente. Um continuísmo que se explica, em última instância, pelo modo de funcionamento da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado e do professor como agente desta mesma instância ideológica. Um continuísmo a serviço da manutenção do modo de acumulação capitalista que, ainda que se deixe *gourmetizar*⁶³ em suas representações discursivas, não permite rupturas significativas em seu *modus operandi*.

Sem pretender antecipar as análises que têm seu lugar nos respectivos capítulos, trago alguns recortes do *corpus* que põem em funcionamento algumas das “oposições estilísticas” propostas por Hassan (*apud Harvey, 2012*). As projeções sobre o professor e seu papel, a partir dos recortes do *corpus* abaixo relacionados, sugerem o funcionamento de um sujeito centrado, nos parâmetros do modernismo e, como sugere o contraponto trazido pelo autor, alheio aos estereótipos pós-modernos. Vejamos o conjunto das sequências⁶⁴:

⁶² HASSAN, I. The Culture of Postmodernism. In: *Theory, Culture and Society*, n°2. 1885, pp 119-132

⁶³ O terceiro capítulo trata de explicar a utilização metafórica do termo *gourmetização* para referir-se às atualizações discursivas do capitalismo.

⁶⁴ Nessa referência às sequências discursivas integrantes do *corpus*, prescindindo do uso da numeração correspondente a cada sequência por não considerá-lo necessário ao propósito de sua apresentação. Os

O bom professor usa seu talento para o aluno descobrir o dele.

Educação de qualidade, só com professores de qualidade.

Todo bom começo tem um bom professor.

O professor é o construtor do país, do futuro,...

Tente imaginar um mundo sem professores...

O que um bom professor ensina fica para a vida toda.

A base de toda a conquista é o professor.

A fonte de sabedoria, um bom professor.

Uma lição de vida, uma lição de amor.

O profissional responsável pelo desenvolvimento.

Os recortes sugerem um **centramento do sujeito professor**, uma vez que este é projetado como a fonte da sabedoria e o responsável pelo sucesso do aluno, da Educação e do país, o que remete à modernidade caracterizada por Hassan através das categorias: *propósito; projeto; domínio/logos; totalização; presença; centração; paradigma; raiz/profundidade; origem/causa; determinação; transcendência; entre outras.*

Outro âmbito a ser ressaltado vem a ser a individuação do ser-professor singular que funciona em praticamente todos os recortes, o que evoca tanto o sujeito cartesiano uno e responsável como o discurso da responsabilização que se apoia na individuação do sujeito pelo Estado (e na eleição do professor mediante a vocação e a missão).

Paralelamente, pode-se estabelecer uma relação entre o movimento centralizador do ser-professor como uma construção do processo de tomada de consciência da docência como *classe em si*, o que a aproxima da individuação do sujeito pelo Estado e acentua a vulnerabilidade dos discursos de valorização do professor como responsabilização, culpabilização. Nas análises, isso se materializa discursivamente mediante, sobretudo, o acionamento do “bom professor”, do talento, da missão e do dom e seu efeito individualizante e centrador.

Também chama a atenção nas sequências recém-relacionadas a ausência do que se poderia chamar de “um discurso pós-moderno de valorização do professor”. Este efeito anacrônico alinha-se ao anacronismo já referido aos discursos do *dom* e da

recortes apresentados querem exemplificar, minimamente, *como* a categorização do moderno/pós-moderno, proposto por Hassan e retomado por Harvey se materializa nas sequências.

missão, anteriormente mencionados. As escolhas léxicas que determinam o pertencimento dos discursos ao modo moderno de se referir ao professor não se dão aleatoriamente. Antes, têm seu funcionamento regulado pelo Sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, o qual dissimula⁶⁵ sua relação (e de *sua* formação discursiva) com o todo com dominante das formações ideológicas.

A sociedade pós-moderna recebeu o impacto do avanço tecnológico não apenas nas linhas de produção, mas também no âmbito da formação e da vida pessoal. A Escola, rapidamente, teve que se adaptar à introdução das novas tecnologias no ambiente de aprendizagem e os professores - em sua maioria, egressos do modernismo - passaram a condicionar sua empregabilidade à aquisição imediata das novas competências tecnológicas e comportamentais. A fluidez, a que se refere Bauman (1998; 2005; 2010), atravessa os discursos das áreas de ensino, ciência e metodologias e, por que não dizer – reverbera *nas práticas discursivas* do capital. Entretanto, há de se reiterar o caráter dissimulador das práticas discursivas enquanto mecanismo de representação e encobrimento do modo capitalista de produção. Nesse sentido, os discursos de *centramento do sujeito professor*, ainda que se apresentem como deslizes daquilo que seria um discurso pós-moderno sobre o professor, não deixam de remeter aos saberes do bom-sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, o que será melhor desenvolvido no interior dos capítulos de análises.

Por ora, para que avancemos na discussão, convém que se retomem as ponderações de Althusser sobre o papel da Escola no âmbito do funcionamento da sociedade capitalista.

2.3 A Escola na perspectiva dos Aparelhos Ideológicos de Estado

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser se detém largamente em expor sua percepção do trabalho da Escola no seio da sociedade capitalista, justificando o lugar de destaque que dá ao Aparelho Ideológico Escolar na conjuntura do capitalismo. Uma parte destes comentários é aqui retomada porque constituem projeções imaginárias que reverberam no interior de discursos contemporâneos sobre o docente e a docência e contribuem diretamente para a compreensão do trabalho ideológico que se processa no terreno dos chamados discursos de valorização do professor.

⁶⁵ Os desdobramentos e implicações desta dissimulação serão melhor abordados no interior dos capítulos de análises.

É o caso do tempo de que a Escola dispõe para fazer “seu trabalho”. Conforme Althusser, ela recebe a criança em tenra idade – cada vez mais cedo, assinala-se – e a “entrega” à sociedade com uma profissão, ao término do Ensino Superior. Isto lhe daria a oportunidade de formar a criança física, atitudinal e ideologicamente, apresentando-lhe os rudimentos da vida social, profissional, emocional e política; preparando-a para ocupar seu lugar no interior do sistema de (re)produção capitalista.

Nesse contexto, resulta bastante complexificada a tarefa de delimitação do fazer docente. Dos cuidados básicos de higiene e alimentação do Ensino Infantil à ministração de ciências avançadas da universidade, o acúmulo e o escopo de funções docentes problematiza ao extremo as questões pertinentes às identidades docentes.

Para Althusser, há uma dissimulação do papel da Escola no repasse da ideologia dominante e da reprodução das relações de produção (explorador X explorado), a qual produziria evidências de sentido:

Naturalmente, os mecanismos que produzem esse resultado, vital para o regime capitalista, são encobertos e ocultados por uma ideologia da escola, universalmente dominante por ser uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como um ambiente neutro, desprovido de ideologia (por ser...laico), onde os professores, respeitadores da ‘consciência’ e da ‘liberdade’ das crianças que lhes são entregues (em completa confiança) pelos ‘pais’ (também eles livres, isto é, proprietários de seus filhos), abrem para elas o caminho da liberdade, da moral e da responsabilidade de adultos, através de seu próprio exemplo, do saber, da literatura e de suas virtudes ‘libertadoras’. (2010, p.122)

Olhando mais além do tom adotado pelo filósofo para se referir à Escola e os professores, deparamo-nos com algumas imagens que ainda funcionam nos discursos contemporâneos sobre a docência e o docente. De igual modo, Althusser comenta a resistência de alguns “heróis”, professores que “suspeitam” do trabalho ideológico que realizam em sala de aula e buscam resistir ao sistema. Continua Althusser:

Tão pequena é a desconfiança deles [dos que resistem ao sistema] de que sua própria dedicação contribui para a manutenção e a alimentação dessa representação ideológica da escola, que a torna hoje tão ‘natural’, indispensável/útil e até benéfica para nossos contemporâneos, quanto a igreja era ‘natural’, indispensável e generosa para nossos ancestrais de alguns séculos atrás. (*op. cit.*, p.123)

A Escola contemporânea experimenta as “crises” e movimentos identitários das demais instituições pós-modernas: família, igreja, etc. Também a relação destes Aparelhos Ideológicos com o Estado tem assumido novos e fluidos contornos, o que por

si só já demandaria uma profunda investigação. Entretanto, apesar das mudanças nos cenários nacionais e internacionais que potencialmente reverberam no sistema capitalista, há algo no fazer Escolar que se mantém: deve cumprir seu papel de suprir, com quadros cada vez mais especializados, os setores produtivos da formação social. Também é certo que deve exercer a tarefa de (*con*)*formar* crianças, jovens e adultos aos novos perfis valorizados/exigidos pelo modo de vida individual e coletivo da sociedade capitalista pós-moderna⁶⁶.

Mas que modelos de cidadãos/quadros são esses que cabe à Escola reproduzir? E que papel está reservado ao docente neste contexto? Questões por demais amplas para encontrarem respostas suficientes no interior desta abordagem. Entretanto, mostram-se “questões que não querem (e não devem) calar”, uma vez que se encontram tanto na base dos movimentos de produção, quanto de reprodução e transformação implicados no modo de produção capitalista, onde (os discursos sobre) a Escola e o docente têm seu lugar.

Embora muitas das reflexões teóricas até aqui desenvolvidas tenham-se feito acompanhar de embrionárias análises de recortes do *corpus*, convém que se avance para a apresentação do processo de constituição e caracterização do *corpus* e de seu funcionamento enquanto discurso político sobre o professor.

⁶⁶ Estas conclusões encontram-se pautadas na retomada histórica do papel da Escola e do professor desenvolvida no âmbito deste mesmo capítulo.

CAPÍTULO 3

DISPERSÃO E HOMOGENEIDADE EM TORNO DA FORMAÇÃO DISCURSIVA DO APARELHO IDEOLÓGICO ESCOLAR

3.1 A seleção do *corpus*: o primeiro gesto de interpretação

Construir um *corpus* discursivo
é fazer entrar a multiplicação infinita
e a dispersão fragmentada dos discursos
no campo do olhar
por um conjunto de *procedimentos escópicos*⁶⁷.
(COURTINE, 2006, p.21)

Há de se delimitar o horizonte deste campo referencial, deste universo discursivo que tem os discursos sobre o professor e a docência como seus objetos e calibrar-se o olhar a fim de não nos perdermos entre as possibilidades desta multiplicação infinita e desta dispersão fragmentada de saberes e vozes.

É sobre o conjunto possível de textos contemporâneos sobre o docente e a docência que realizamos o primeiro procedimento escópico, para fazer uso do termo emprestado de Lacan. E só então, procedemos o princípio da segmentação no interior do campo. Para Courtine, “é o momento de uma segunda separação, interna, entre o que cai sob o olhar e um exterior do olhar interior ao campo.” (*op.cit.*, 21), o que equivale a dizer que os sucessivos recortes que promovemos obedecem, desde o princípio, aos movimentos do olhar particular do analista, não só movimentos de inclusão, mas também de exclusão. Há um processo de seleção *figura-fundo*, *centro-periferia* do qual o gesto de análise não poderá se esquivar e que define e determina, em primeira e última instância, o percurso analítico.

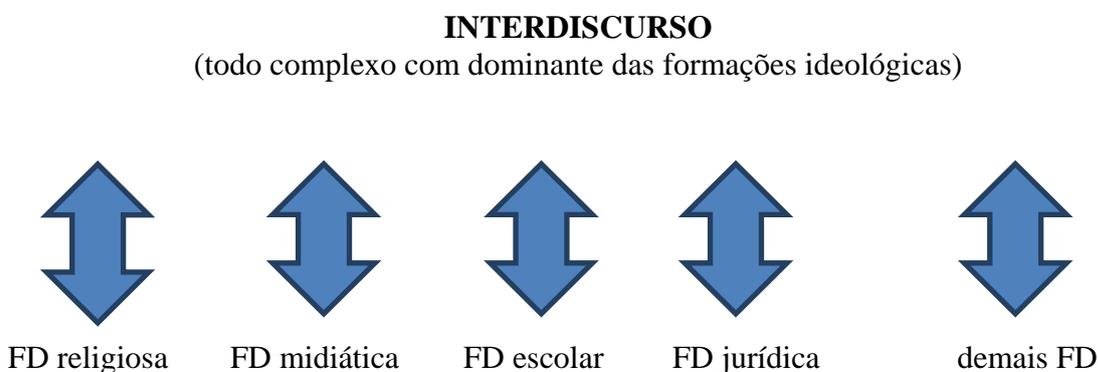
Os capítulos de análises, muito embora se distribuam linearmente após uma série de teorizações, realmente representam uma síntese dos primeiros e dos últimos gestos de leitura do analista. O dispositivo teórico é permanentemente revisitado *sob efeito* dos gestos escópicos lançados sobre a materialidade linguístico-discursiva, enquanto a teoria não cessa de provocar (novos) efeitos de leitura sobre o *corpus*. Em outras palavras, o olhar particularizado sobre o funcionamento da instância do todo complexo das formações ideológicas tem sido uma demanda do próprio funcionamento dos discursos

⁶⁷ O próprio Courtine (2006) explica: escópico equivale a “da ordem do olhar”, “que se produz no campo do olhar”, termo empregado por Lacan (“pulsão escópica”).

de valorização do professor, assim como a opção pela explicitação da filiação do discurso da Educação ao seu nicho concreto-ideológico: o Aparelho Ideológico Escolar.

A visibilidade dada (ou devolvida) ao interdiscurso enquanto instância reguladora do funcionamento discursivo do conjunto dos Aparelhos Ideológicos de Estado (capitalista) acaba “impactando” no *status* da relação entre as formações discursivas que ocupam a cena dos discursos de valorização do professor. Interfere até mesmo na categorização dos discursos, o que requer uma reorganização categórica do esquema teórico de funcionamento discursivo.

Comparemos os efeitos de sentido constituídos a partir do esquema:



(Formações discursivas (FD): instâncias que abrigam a instância *interna* de interpelação- reconhecimento do sujeito-Sujeito Universal)

Este primeiro esquema representa a dependência das formações discursivas em relação à instância do interdiscurso, enquanto promove uma dissimulação daquilo que regula a relação das formações discursivas entre si e o caráter da dependência do conjunto destas com a instância ideológica exterior (interdiscurso). Ainda que incluamos setas horizontais que contemplem a relação entre formações discursivas, aquelas produziriam um efeito de atravessamento de memórias – seja mediante retomada, oposição ou confronto entre formações discursivas.

De acordo com as teorizações levadas a termo no interior do capítulo teórico, o caráter da relação entre as formações discursivas e o interdiscurso encontra-se dissimulado quando não presentificamos no esquema a materialidade da instância ideológica que *costura* a relação prática discursivo-ideológica. Há um processo de

triangulação (não equilátera) entre as formações discursivas e o interdiscurso, processo que se dá de modo regido pelo funcionamento da formação ideológica dominante.

O sujeito, interpelado pelo Sujeito-universal no interior da formação discursiva, não reconhece a relação da *sua* formação discursiva e de suas práticas discursivas com o caráter ideológico dominante do interdiscurso (no nosso caso, o modo de acumulação capitalista), nem reconhece o caráter *continuum* em que se dá o gesto de interpelação ideológica e a instituição da formação discursiva à qual se filia “livremente”. Interpelação que recruta indivíduos em sujeitos ideológicos. Para o sujeito, é do interior da formação discursiva que advêm os saberes/objetos, bem como a maneira de se servir deles. De modo semelhante, o sujeito não se dá conta do modo de relação das formações discursivas entre si no interior do conjunto dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Como pontua Pêcheux (2010), o assujeitamento se dá de modo a que o sujeito não tenha acesso ao que se passa no exterior da formação discursiva que o domina.

Se “diferentes formações discursivas” reproduzem o *mesmo* discurso sobre o professor, isso se deve, em última instância, ao modo de funcionamento das formações discursivas como práticas discursivas *dos Aparelhos Ideológicos de Estado* que visam – não sem falhas - a manutenção do modo de produção/reprodução do sistema de acumulação capitalista.

Todas as instâncias sociais podem falar sobre o professor: a igreja, o governo, a mídia, as leis, os sindicatos,... Nem por isso, diremos que se encontra em funcionamento o discurso religioso, jurídico, midiático, sindical, etc. sobre o professor. O que está em jogo é precisamente o sistema de dispersão: quando um conjunto de enunciados (relativamente estabilizados) fala do professor e da Educação, estamos diante de *uma* formação discursiva (FOUCAULT, ([1969], 2010); COURTINE (2009)). A opção teórica que ponho em funcionamento é a de que todas estas instâncias reproduzem os discursos sobre o professor *autorizados e atualizados* (pelo efeito do trabalho discursivo-ideológico do interdiscurso) no *interior* da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

Paralelamente, encontra-se em funcionamento o efeito ideológico elementar que faz com que pareçam anacrônicos, como ideias fora do lugar, os discursos sobre o docente materializados nas chamadas campanhas de valorização do professor. É nesse sentido que proponho o seguinte esquema:



A adoção deste modelo traz implicações diretas sobre as análises que se seguirão.

Tudo “o que deve/pode ser dito” vale tanto para a formação discursiva quanto para seu Sujeito universal. O Sujeito universal “nasce” no seio de uma formação discursiva, mas não emerge espontaneamente de seu interior. Tampouco autodefine seu conjunto de saberes. A constituição do Sujeito universal e seus saberes, conforme explicitado no contexto do capítulo teórico, se dá mediante o trabalho do interdiscurso. Os contornos discursivos desta interpelação adquirem visibilidade através do trabalho dos pré-construídos que materializam, no intradiscurso, o trabalho ideológico da instância interdiscursiva, fato que se depreende das palavras de Courtine:

O pré-construído remete assim às evidências pelas quais o sujeito se vê atribuir os objetos de seu discurso: ‘o que cada um sabe’ e simultaneamente ‘o que cada um pode ver’ em uma dada situação. Isso equivale a dizer que *se constitui, no seio de uma FD, um sujeito universal que garante ‘o que cada um conhece, pode ver ou compreender’*, e que o assujeitamento do sujeito em sujeito ideológico realiza-se, nos termos de Pêcheux, pela identificação do sujeito enunciativo ao sujeito universal da FD: ‘O que cada um conhece, pode ver ou compreender’ é também ‘o que pode ser dito’. *Se o pré-*

construído dá seus objetos ao sujeito enunciador sob a modalidade da exterioridade e da pré-existência, essa modalidade se apaga (ou se esquece) no movimento da identificação. (2009, p.74-75, grifo meu)

Considerado o *corpus*⁶⁸, todos falam sobre Educação e professores: A Rede Globo de Televisão, o Movimento Todos pela Educação e o Ministério da Educação. Em funcionamento, em todas as materialidades, um conjunto de saberes e memórias relativas à docência e aos docentes. Os pré-construídos atualizam, no fio do discurso, aquilo que “todo mundo sabe”, “aquilo que todo mundo diz” e “aquilo que todos deveriam dizer” sobre o que é ser professor. Quando o sujeito se identifica com os saberes do Sujeito universal da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, diz-se que realiza uma tomada de posição-sujeito nos moldes do bom-sujeito.

Com exceção das peças da campanha de valorização do professor do Ministério de Educação e Cultura (MEC), nenhum dos demais enunciadores fala *do lugar* da Educação. A Rede Globo de Televisão – um dos sujeitos empíricos do Aparelho Ideológico Midiático - fala *sobre* o professor, mas não constitui a voz da Educação, uma vez que fala de muitos outros temas, acionando saberes relativos a inúmeros objetos discursivos. O Movimento Todos pela Educação “fala em nome” de um conglomerado plural de instituições e instâncias sociais, o que dilui/pulveriza seu *pertencimento* sócio-histórico e ideológico.

Os enunciadores são sujeitos empíricos de *diferentes instâncias* sociais que reproduzem discursivamente os saberes do mesmo Sujeito, em resposta ao gesto interpelador da ideologia dominante. A identidade empírica (TV Globo; Movimento Todos pela Educação; MEC), conjuntamente com outras instituições, fornece – via trabalho de pré-construídos e discursos-transversos – sentidos naturalizados e cristalizados para o ser-professor-, produzidos no interior das campanhas de valorização do professor.

Em mais de uma ocasião, dentro do capítulo teórico, referi-me à formação discursiva *dos* Aparelhos de Estado, o que se deve ao reconhecimento da relação ideológica do conjunto das formações discursivas com o que constitui o interdiscurso, esse todo complexo com dominante das formações ideológicas. Agora, a escolha teórica de situar o trabalho das formações discursivas no quadro geral dos Aparelhos

⁶⁸ A materialidade linguístico-discursiva que constitui o *corpus* da tese encontra-se integralmente apresentado no interior deste terceiro capítulo.

Ideológicos de Estado começa a mostrar suas implicações na construção do dispositivo de análise.

Quem está *autorizado* a falar sobre a escola, a docência e o docente? Todos as instâncias falam sobre a Educação: mídia, família, igreja, a lei, a própria escola ... E todos os saberes atualizados nos discursos, incluindo seus efeitos de sentido, derivam do trabalho da instância do interdiscurso:

Se uma dada Formação Discursiva não é isolável das relações de desigualdade, de contradição ou de subordinação que marcam sua dependência em relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo da instância ideológica, e se nomeamos ‘interdiscurso’ esse todo complexo com *dominante das Formações discursivas*, então é preciso admitir que o estudo de um processo discursivo no interior de uma dada formação discursiva *não é dissociável* do estudo da determinação desse processo discursivo por seu interdiscurso. (COURTINE, 2006, p.73)

É o interdiscurso, através do gesto de interpelação, que *autoriza e gerencia* esta transitividade de saberes entre as formações discursivas que materializam, no discurso, o funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Afinal, como se forma a seleção de saberes que passam a constituir a *posição discursiva* do Sujeito-universal de uma determinada formação discursiva? Não há uma geração espontânea que dá corpo ao discurso do Sujeito-universal. Há, como tenho proposto ao longo do capítulo teórico, um processo de interpelação nos moldes de um *continuum* interioridade/exterioridade que determina e regula o modo de relação da formação discursiva com o todo complexo das formações ideológicas. É o que também faz com que os discursos de valorização do professor representem, no discurso, seu vínculo com o modo de reprodução capitalista.

Nesse sentido, incorporar à nomeação das formações discursivas seu vínculo com os Aparelhos Ideológicos de Estado nos permite presentificar/materializar o caráter ideológico da instância do interdiscurso no funcionamento das formações discursivas. As formações discursivas dos Aparelhos Ideológicos, apesar do caráter autodissimulador de suas práticas, não conseguem eliminar dos processos discursivos as marcas de desigualdade, contradição e subordinação que caracterizam sua dependência em relação ao complexo das formações ideológicas que se encontra na base de constituição de sujeitos e saberes.

Para o sujeito, entretanto, essa relação dos dizeres com o funcionamento da instância ideológica do interdiscurso é dissimulada pelo fato de não estar acessível ao sujeito o que é externo a sua formação discursiva. É *natural*, para o sujeito das

instâncias enunciativas, que ele fale sobre a Educação, desde “sua” *formação discursiva*. O que lhe faz enunciar “livremente” sua posição sobre o professor, a escola e a Educação.

O que significa nos discursos de valorização do professor são – como resultado da dissimulação ideológica – *pré-construídos* sobre a docência, sentidos cristalizados pelo que “todo mundo sabe” sobre o professor. O segundo capítulo da tese nos permitiu recordar que o Estado e a Igreja sempre falaram sobre a Educação e os professores, contribuindo para o estabelecimento das evidências de sentido daquilo que “todo mundo sabe” sobre o papel do professor e da escola.

O capitalismo atual, em seu modo de apresentação pós-moderno, dilui sua voz entre os Aparelhos Ideológicos de modo a produzir efeitos de “liberdade de expressão”, de exercício de cidadania e democracia; apagando a historicidade das proposições e promovendo simulacros de resignificação que, quando observados em seu funcionamento como discurso-transverso, sinalizam atualizações parafrásticas de pressupostos naturalizados. Como afirma Orlandi, “o Estado capitalista moderno passou a ser mestre na arte de agir à distância sobre as massas” (2012, p. 122). Se antes o discurso político pouco disfarçava seu caráter autoritário, hoje revela sua preferência pelo terreno performativo-midiático e traz, como consequência imediata, o próprio apagamento de sua existência como discurso político.

E isso se aplica ao *corpus* da tese: todas as materialidades circulam na mídia. Paradoxalmente, não constituem discursos midiáticos, mas demonstram o funcionamento *da mídia enquanto Aparelho Ideológico do Estado capitalista*. É o interdiscurso que regula, não sem falhas, o que pode e deve ser dito sobre o professor e a Educação. Quando se veiculam saberes sobre o professor e a Educação, o que se encontra em funcionamento, em última instância, são discursos que integram o conjunto do que pode e deve ser dito sobre o professor e a Educação no âmbito da formação discursiva da Educação, aqui identificada como *formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar*.

3.1.1 Campo discursivo de referência

Ainda que o *corpus* empírico, ou seja, o conjunto das diferentes materialidades que constituem o *corpus* pelo fato de se referirem ao professor, remeta a diferentes enunciadores, sugiro que estejamos em presença de uma única formação discursiva:

aquela que regula o que pode e deve ser dito sobre o professor; aquela que trata de atualizar, na ordem do discurso, o “que todo mundo sabe sobre o que vem a ser um bom professor”. Refiro-me à regulação dos saberes sobre o professor e a Escola materializados no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

O *corpus discursivo*, por sua vez, pressupõe um afunilamento (COURTINE, 2009) orientado do *corpus empírico*, isto é, das sequências discursivas que materializam os chamados discursos de valorização do professor.

Para Courtine, *corpus discursivo* vem a ser um “conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das condições de produção do discurso.” (2009, p.54). E menciona a íntima relação entre a definição do *corpus* e o estabelecimento de objetivos e hipóteses de pesquisa. Em certo modo, as palavras de Courtine servem de advertência ao analista para que este perceba o gesto político-ideológico que subjaz a escolha e delimitação do *corpus* e seus recortes por parte do pesquisador.

A respeito das sequências discursivas, assim se posiciona Courtine: “são sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase” (*op. cit.*, p.55). Por outro lado, faz referência à imprecisão do termo, uma vez que as muitas variáveis implicadas lhe ameaçariam, em parte, a consistência do conceito. Como analista, de modo particular, sinto um especial desconforto ante o emprego de *sequência discursiva* devido ao fato de que o que temos corporificado no *corpus* (redundância necessária), como instância material da sequência discursiva, vem a ser uma sequência de ordem linguístico-textual. Se alguma “sequência” há, esta não será da ordem do discursivo, mas proveniente da materialidade da língua: linear e sequencial por natureza. O discursivo, sugiro, é constitutivamente deslinearizado e descontínuo, portanto, não sequencial. As *sequências discursivas*, tal como as concebemos, configuram lugares materiais que servem de acesso aos processos discursivos, os quais tendem à (des)sequenciação.

Portanto, a preocupação de Courtine sobre a pertinência do termo parece-me por demais atual, relevante e merecedora de maiores debates. Por ora, apesar das ressalvas, reitero a utilização de *sequência discursiva* (SD) para identificar os recortes do *corpus* submetidos à análise.

A constituição do *corpus discursivo* da presente abordagem, portanto, reúne enunciados produzidos por três instâncias, as quais se utilizam do espaço midiático para enunciar:

- I- Uma fala do jornalista Alexandre Garcia durante o programa Bom Dia Brasil da Rede Globo de Televisão, em 6/8/2014. Na ocasião, referia-se aos baixos salários assignados aos professores em um edital de concurso lançado por uma determinada prefeitura municipal;
- II- Peças publicitárias lançadas pelo *Movimento Todos pela Educação* no marco das campanhas: “*Educação de qualidade só com professor de qualidade*”; “*Todo bom começo tem um bom professor*”. Os panfletos, imagens e vídeos foram veiculados em rede nacional de televisão e na revista Nova Escola (Editora Abril) durante o ano de 2012;
- III- Vídeo da *Campanha de valorização do professor* do Ministério da Educação e Cultura brasileiro (MEC), veiculado em rede nacional de televisão durante o ano de 2009.

Ainda que nem todas as materialidades se autoapresentem como *campanhas de valorização do professor*, considero esta uma regularidade na dispersão dos discursos que materializam. Isso se explica pelo pronunciado tom de *valorização* docente que as três materialidades comportam: a fala de Garcia quer relembrar àqueles que lançaram o edital de concurso para professores o valor da profissão/missão do professor diante das demais ocupações; o *Todos pela Educação* quer promover o professor para promover a Educação do país e por isso *relembra* ao professor (e à sociedade) o lugar do (bom) professor no êxito escolar; o MEC, por sua vez, é o único que denomina como “Campanha de valorização do professor” o material que faz circular nas mídias.

3.2 O discurso político e a *gourmetização*⁶⁹ das línguas de madeira

A intenção é menos explicar ou convencer, mas seduzir e conquistar: formas didáticas da retórica de uma política clássica modelada pela máquina erudita são substituídas por novas formas, assujeitando os conteúdos políticos às exigências de práticas de escrita e leitura adequadas ao aparato áudio-visual de informação.
(COURTINE, 2006, p.84)

⁶⁹ O termo, mais um neologismo da sociedade de consumo pós-moderna, serve para identificar o processo de transformação que um prato trivial recebe das mãos dos *chefs*, o que lhe dá ares de sofisticação. Em outras palavras, é um prato reapresentado, reinventado a partir da escolha e/ou acréscimo de novos e inusitados ingredientes.

O primeiro aspecto que precisa ser explicado é a atribuição do *status* de discurso político ao discurso sobre o professor e a docência. A explicação se vê facilitada pelos efeitos do conjunto da teoria até aqui desenvolvida, a qual situa a Escola e o docente no âmbito de funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado: lugar e meio de realização da ideologia dominante; espaço da luta de classes, tanto quanto de (re)produção/transformação das relações de produção capitalistas. O que se diz sobre o docente e a docência na nossa sociedade, portanto, reverbera o que “pode e deve ser dito” no interior dos espaços discursivos regidos, em última instância, pelo complexo contraditório da formação ideológica dominante (do capital). Daí decorre o caráter político dos discursos de valorização do professor aqui analisados.

Ainda que os enunciadores *falem* desde os espaços empíricos da mídia, o modo de regulação discursiva midiático não transforma os discursos sobre o professor em discursos midiáticos. Este efeito de dispersão de vozes conseguido através do jogo de sons, imagens e personagens executa, nos moldes do capitalismo desenvolvido, a dissimulação característica do modo de funcionamento do discurso dominante: “a mensagem política não é mais unicamente linguística, mas uma colagem de imagens e uma performatividade do discurso, que deixou de ser prioritariamente verbal.” (COURTINE, 2006, p.85). Sobre o tema, assim se posiciona Pêcheux:

Os campos discursivos do capitalismo desenvolvido,..., principalmente aqueles que se desdobraram no âmbito do seu núcleo, ‘des-locaram’ o discurso político: trabalha-se aqui sem fronteiras pré-estabelecidas, uma vez que esse trabalho diz respeito às fronteiras da própria língua, do significado dos enunciados, e da posição do sujeito, que se deixam inscrever aqui: esses campos ‘onde o mesmo está inscrito no outro’ removem ininterruptamente os pontos discursivos de submissão/assujeitamento ideológicos e os locais, a partir dos quais é possível enunciar oposição, sem que a lógica desta remoção jamais pudesse ser descrita em um sistema fechado.... (2011b, p.119)

Portanto, quando identificamos o trabalho ideológico dos discursos sobre o professor e a docência nas materialidades que integram o *corpus*, precisamos afastar a evidência de sentidos que nos confina ao lugar midiático da divulgação de ideias e conceitos, o espaço de atuação dos sujeitos formadores de opinião, e perguntar sobre *quem diz* e desde que *lugar* histórico-ideológico enuncia. Há de se manter viva a proposição de Althusser de que o meio midiático constitui, ele próprio, uma instância entre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Para alguns, a mídia bem poderia ser considerada a principal instância ideológica da pós-modernidade, considerado seu poder

de inserção e influência como “formadores de opinião”. A materialidade circulante no campo midiático, em grande medida, reúne exemplarmente um conjunto de *informações* que se processam a partir de um regime de fluidez, dispersão, intertextualidade e adesão explícita à política do desejo, do imediato e do fugaz (apenas para integralizar algumas das características elencadas por Hassan⁷⁰), próprio da pós-modernidade.

Para além do campo da formação discursiva midiática, proponho que se lance um olhar para o todo complexo com dominante que regula o fazer discursivo da mídia; que nos deparemos com os efeitos naturalizantes de sentidos e sujeitos decorrentes do modo de interpelação da ideologia capitalista. A partir deste gesto, passamos a tratar o discurso sob análise como *discurso político*.

Portanto, não se trata da concepção de “discurso político” como uma tipologia ingênua conteudista de enunciados que carregariam informações e/ou assuntos da área política, mas, como sugere Marcellesi (*apud* Courtine, 2009, p.125): “[discurso político] como discurso proferido pela hegemonia, por um intelectual coletivo”. Nesse ínterim, os discursos cujo funcionamento nos interessa conhecer constituem materializações linguístico-discursivas de um discurso político sobre o professor que, em última instância, reverberam nos processos identitários docentes da contemporaneidade.

O discurso político, portanto, também está sujeito a atualizações no âmbito do funcionamento pós-moderno. Courtine, ao realizar um recorrido crítico sobre as atualizações do discurso político com que a Análise do Discurso de linha pecheuxiana tem trabalhado desde sua fundação, assinala:

A transmissão da informação política, atualmente dominada pelas mídias, se apresenta como um fenômeno total de comunicação, representação extremadamente complexa na qual os discursos estão imbricados em práticas não-verbais, em que o verbo não pode mais ser dissociado do corpo e do gesto, em que a expressão pela linguagem se conjuga com a expressão do rosto, em que o texto torna-se indecifrável fora de seu contexto, em que não se pode mais separar linguagem e imagem. (2006, p.57)

De fato, as imagens significam no interior do *corpus* de tal modo que não seria possível desconsiderar seu papel no jogo de memórias. Todo o trabalho atribuído ao pré-construído e ao discurso transversal também tem lugar a partir da materialidade imagética que dialoga com a materialidade verbal, produzindo sentidos a partir dos movimentos de repetição, confronto, deslocamentos e rupturas.

⁷⁰ Refiro-me à tabela de Hassan trazida por Harvey para caracterizar a chamada pós-modernidade e seu contraste com a modernidade. Tabela inserida no item 2.2. do capítulo 2.

Em uma sociedade em que “uma imagem fala mais que mil palavras”, as peças publicitárias que integram o *corpus* primam pelo discurso imagético tanto quanto pelo verbal que, juntos, materializam o discurso político pós-moderno: um *upgrade* que dilui o discurso político, tal qual o reconhecíamos em sua forma canônica de língua de madeira, ao mesmo tempo em que o lança em um jogo retórico de dispersão de saberes, verdades e imagens.

Portanto, não me parece equivocado o emprego metafórico da *gourmetização* na abertura deste tópico. Sua utilização se pauta na profunda transformação pela qual passou o próprio objeto do discurso político. Como afirma Courtine, o descrédito crescente do discurso político acarreta o descrédito de certas formas do discurso político. E acrescenta, citando o caso da França:

A crítica do *Newspeak* (‘a língua de madeira’) gradualmente se generalizou, foi além do universo dos discursos totalitários para os quais ela originalmente tinha se dirigido: atualmente isso concerne a formas longas, fixas e redundantes de discurso político, que se inscreveram na memória discursiva da máquina de um partido. (*op. cit.*, p. 83)

As antigas fórmulas discursivas do poder que, mediante repetição, promoviam a estratégica associação da imagem do político e do partido aos enunciados, foram dando lugar a outras práticas, mediadas pelos novos recursos midiáticos e tecnológicos, diluídas “na condição pós-moderna, caracterizada pelo aparecimento do individualismo e a desafeição pelos sistemas ideológicos” (COURTINE, 2006, p.84). Outro texto de Courtine ([1994], 2011), dedicado às metamorfoses do *homo politicus*, também aponta esse deslocamento do foco geral (partidário, doutrinário) para o viés individual. É o que o autor chama de “psicologização da esfera pública”, quando “a vida pública é completamente absorvida pelo espetáculo do eu, crenças e convicções repousam cada vez mais na percepção da sinceridade do homem político encenada em sua fisionomia.” (2011, p.126)

Os novos ingredientes e a nova apresentação “dos pratos”, entretanto, não anulam o trabalho do discurso político. As transformações assinalam a prática de um *novo* discurso político: “um discurso curto, descontínuo e ininterrupto, ao mesmo tempo que o sujeito falante re-emerge enquanto a máquina política é apagada.” (*op. cit.*, p.84). Esse *sujeito falante*, entretanto, pode assumir uma apresentação coletiva legitimada pelo discurso da representatividade, contanto que se mostre *livre* e autônomo em relação à máquina política. É o caso de organizações como a do sujeito-falante que integra o

corpus: movimento da sociedade civil organizada, união de *todos* por algo⁷¹. Nominalizações que promovem a naturalização de um novo discurso político, uma nova legitimidade discursiva mais ligada a uma dimensão individual e psicológica das aparências e dos sentimentos (COURTINE, 2011, p.126).

3.2.1 O tempo e a verdade no discurso político

O modo de enunciação do discurso político, analisa Courtine (2009), pode ser categorizado segundo modos de funcionamento próprios. Ainda que os princípios de funcionamento sugeridos por Courtine não sejam, em absoluto, exclusividades do (novo) discurso político, mostram-se bastante úteis à hora de identificar seu funcionamento.

É o caso do encaminhamento discursivo que tem a questão temporal no âmbito dos enunciados políticos. Courtine observara o uso das expressões de tempo no discurso comunista⁷²: “[A expressão de tempo no discurso comunista ao se referir a verbos que expressam a ação do partido] é regida por rituais de enunciação que produzem um segmento de tempo ligando o presente, o passado e o futuro, conseqüentemente, apagando toda interrupção ou toda descontinuidade possível na ação” (2006, p.75-76).

Nas sequências discursivas que constituem o *corpus*, o *link* passado-presente-futuro, por vezes, se dá em um *continuum* entre o verbal e o imagético, o que também configura um comportamento pós-moderno do discurso político. É o interdiscurso, continua o autor, que organiza a marcação enunciativa, tanto quanto regula o funcionamento dos discursos transversos e pré-construídos (PÊCHEUX, 2010).

Paradoxalmente, o discurso polêmico – próprio do discurso político – mostra-se pontuado pelo uso de sentenças negativas e/ou sentenças abertas a uma interpretação contrastiva, como na situação prevista nas análises. Antecipando o tratamento analítico do *corpus*, consideremos o efeito de sentido promovido pela sequência discursiva constitutiva:

⁷¹ Uma referência ao *Movimento Todos pela Educação*.

⁷² Courtine debruçou-se sobre o funcionamento do discurso comunista durante seus estudos doutorais. O resultado se encontra na obra: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2009.



(Se...) um bom professor, um bom começo⁷³

(Então..). um mau professor, um mau começo

O efeito conclusivo reforça o poder de verdade, apaga a voz de um enunciador e cria o efeito de “sempre-já-af” do pré-construído. A coletividade que responde empiricamente pelo enunciado desautoriza a identificação de um trabalho da instância ideológica do capital.

O tratamento teórico e analítico lançado sobre o *corpus*, portanto, aproxima-nos uma vez mais de Pêcheux:

Não se pode pretender falar do discurso político sem tomar simultaneamente posição na luta de classes, pois, na realidade, essa tomada de posição determina, na verdade, a maneira de conceber as formas materiais concretas sob as quais as ‘ideias’ entram em luta na história. (*apud* COURTINE, 2009, p.125)

Tudo o aqui dito sobre a constituição do *corpus* e seus recortes, bem como o lugar do analista e seus gestos de leitura conspiram para o assumir da não neutralidade, da não indiferença sobre o objeto e o processo discursivos, o que aqui se agrava pela eleição que se processa no âmbito da seleção do arquivo e do *corpus*: os discursos sobre o docente materializados em campanhas (autodenominadas) de valorização do professor.

Nesse sentido, o *corpus* reúne materialidades linguístico-discursivas em circulação no ambiente midiático, associadas a diferentes sujeitos empíricos e que têm o mesmo objeto: os chamados discursos de valorização do professor. Obedecendo a um

⁷³ “Um bom professor, um bom começo”, *slogan* de campanha do Movimento Todos pela Educação, vem a ser uma das sequências discursivas que integram o *corpus* de análise desta tese.

encaminhamento teórico-metodológico já explicitado, todos estes enunciados dispersos foram identificados em seus contornos familiares de modo a ver neles uma regularidade, a qual os remete a uma mesma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*. (FOUCAULT, 2010, p.43)

Os discursos sobre professor e a docência praticados pelos Enunciadores criam, entre outros, efeitos de unanimidade e verdade em função da relação de forças e sentidos que se estabelece entre os interlocutores. Afinal, *quem sou eu* para manifestar oposição ou dúvida ante os saberes/verdades discursivizadas pelos Enunciadores?⁷⁴ As falas são representativas daquilo que pode e deve ser dito sobre o professor “em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes” (PÊCHEUX, 2010, p.147) e que linguisticamente pode tomar a apresentação de um panfleto, de uma exposição, um *slogan*, uma campanha, um artigo de opinião, etc e ocupar o espaço da mídia, do púlpito, do palanque, da tribuna, da praça,

A fim de que conheçamos melhor os Enunciadores que respondem empiricamente pelas formulações (intradiscurso), inicio a apresentação da materialidade linguístico-discursiva submetida à apreciação analítica no interior desta tese. As escolhas têm sua própria historicidade.

3.3 A voz dos enunciadores: *tu dizes...*

Para que se tenha uma visão geral do lugar linguístico-discursivo de onde emergem os recortes analisados, é fundamental que seja franqueada uma visão panorâmica geral das materialidades e os espaços de sua circulação. Enquanto o presente capítulo pretende dar uma visão mais aproximada do *corpus* e suas características, o quarto e o quinto capítulos procederão às análises acompanhadas de conclusões teórico-analíticas.

Como preconiza Courtine, a partir do pensamento de Gardin & Marcellesi (1974, *apud* COURTINE), o *corpus* “deve responder às exigências de exaustividade, de

⁷⁴ Em uma referência aos Enunciadores: Rede Globo, Movimento Todos pela Educação e MEC.

representatividade e de homogeneidade, características que são comandadas pela adequação aos objetivos da pesquisa.” (2009, p.56). Na prática de análise, isso significa não desprezar quaisquer elementos que se façam presentes no *corpus*, permitindo que aqueles *incomodem o analista e* o lancem a novos gestos de leitura. Simultaneamente, implica um cuidado com as conclusões generalizadoras: “não se deve tirar uma lei geral de um fato constatado uma única vez.” (GARDIN & MARCELLESI, 1974, *apud* COURTINE, 2009, p.56). E, por último, entendo que a homogeneidade esteja mais próxima da noção de regularidade do objeto em face a sua heterogeneidade constitutiva que propriamente a sugestão de uma completude - o que, de fato, encontra-se fora de cogitação dentro do trabalho de Análise do Discurso.

Antes que se desenvolva uma apresentação individualizada da materialidade do *corpus* atribuída aos Enunciadores 1, 2 e 3, convém que se problematize minimamente a noção de Enunciador (e enunciação)⁷⁵. Para tanto, parto do princípio de que as construções discursivas, como resume Indursky, emergem “de diferentes lugares discursivos que representam lugares institucionais a partir dos quais o sujeito do discurso (...) realiza sua prática discursiva” (2013, p.68). Quando nos deparamos com os três enunciadores: *Rede Globo*, *MEC* e *Todos pela Educação*, imediatamente somos afetados pelos (efeitos de) sentidos que os remetem a diferentes lugares institucionais, a saber, o aparato midiático da Globo; o espaço político oficial do MEC e o lugar social não-governamental do Todos pela Educação⁷⁶. De fato, quem enuncia o faz a partir da forma-sujeito⁷⁷ nos moldes estabelecidos pelo materialismo histórico:

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

⁷⁵ Ainda que a proposição o sugira, não será retomado aqui o percurso teórico dos conceitos no âmbito dos estudos enunciativos e seus teóricos de referência. Antes, tratarei de explicitar, em poucas palavras, os contornos materiais do sujeito-enunciador que fala em nome da Rede Globo, do Ministério da Educação e do movimento Todos pela Educação, co-enunciadores dos saberes materializados no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

⁷⁶ A ausência de uma discussão teórica sobre a diferenciação entre o público e o privado; o governamental e o não-governamental, encontra respaldo em uma discussão já desenvolvida por Althusser em *Sobre a Reprodução* (2008). Dela, reproduzo aqui a conclusão: “Não é, portanto, a distinção privado/público que pode atingir nossa Tese sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Todas as instituições privadas citadas, quer sejam propriedade do Estado ou de tal particular, *funcionam*, por bem ou por mal, enquanto peças de Aparelhos ideológicos de Estado determinados sob a Ideologia de Estado, a serviço da política do Estado, o da classe dominante, na forma que lhes é própria: a de Aparelhos que funcionam de maneira predominantemente por meio da ideologia (...)” (p.107).

⁷⁷ A forma-sujeito-agente das práticas sociais, a que se refere Althusser, aplicar-se-á, no seio desta discussão, ao enunciador institucional que se materializa nas formas-sociais-institucionais empíricas da Rede Globo, do MEC e do Todos pela Educação, como espaços discursivos que “atuam em e sob as determinações das formas de existência histórica das relações sociais de produção e reprodução (processo de trabalho, processo de produção e de reprodução, luta de classes, etc.)” (ALTHUSSER, 1978, p.67)

a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais: pois as relações sociais de produção e de reprodução compreendem necessariamente, como parte *integrante*, aquilo que Lênin chama de ‘*relações sociais [jurídico] ideológicas*’, as quais, para funcionar, impõem a todo indivíduo-agente a forma de *sujeito*. (ALTHUSSER, 1978, p,67)

Quem enuncia, portanto, o faz “consciente” do lugar que enuncia, do que diz e dos sentidos que materializa, uma vez que os termos da sua adesão aos saberes da formação discursiva do Aparelho Ideológico constituem uma posição entre outras. Ao mesmo tempo, o interlocutor acredita saber quem lhe dirige a fala e o que diz. Trata-se do jogo de projeções imaginárias que, ao atualizar “já-ditos” e “já-ouvidos”, estabelece as bases para a constituição de sentidos: quem estabelece os contornos discursivos do “bom professor” são três vozes institucionais de naturalizada credibilidade nacional: a rede Globo; o MEC e o movimento Todos pela Educação.

Entretanto, não se deve *fundir* o espaço material interno da interpelação (onde se materializa a voz dos Enunciadores) com o que sucede no âmbito de sua exterioridade, aspecto amplamente discutido no capítulo teórico. O lugar da enunciação em relação ao que se processa em seu *continuum* é assim retomado por Pêcheux e Fuchs:

(...) uma formação discursiva é constituída-margeada pelo que lhe é exterior, logo *por aquilo que aí é estritamente não formulável, já que a determina*, e, ao mesmo tempo, sublinhar que **esta exterioridade constitutiva em nenhum caso poderia ser confundida com o espaço subjetivo da enunciação**, espaço imaginário que assegura ao sujeito falante seus *deslocamentos no interior do reformulável* de forma que ele faça incessantes retornos sobre o que formula, (...) (2010c, p. 177-178, grifos dos autores, meu o negrito)

Em outras palavras, os Enunciadores, muito embora representem lugares (empíricos) institucionais distintos, filiam-se discursivamente a mesma formação discursiva à medida que reproduzem os saberes sobre o professor e a Escola no âmbito do funcionamento do modo capitalista de produção. Trata-se, como já explicitara o capítulo teórico, de espaços de discursivização instalados no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

No caso específico do *corpus* da tese, o alinhamento ideológico dos Enunciadores com os quadros de poder do modo de acumulação capitalista não se encontra materialmente dissimulado, uma vez que os conglomerados econômicos

acham-se nominalmente relacionados entre os mantenedores do Todos pela Educação⁷⁸ e entre os parceiros da Rede Globo. No caso específico do Ministério da Educação do governo brasileiro, sua proximidade com o poder se dá pelo viés político oficial, isto é, constitui uma instituição estatal à serviço do Governo Federal.

Seguindo os critérios de formação do *corpus*, didaticamente resumidos por Courtine (2009, p.57), deparamo-nos com um “*corpus* constituído de sequências discursivas produzidas a partir de posições ideológicas homogêneas/heterogêneas”, próprias do discurso político, completa o autor. Na sequência, a apresentação das materialidades produzidas pelas três instâncias: a fala de um jornalista da TV Globo (Enunciador 1), peças de campanha de valorização docente do Movimento Todos pela Educação (Enunciador 2) e do Ministério da Educação –MEC- (Enunciador 3).

3.3.1 A gente se vê na *Globo* (Enunciador 1)

A fala a seguir constitui um artigo de opinião oralizado pelo jornalista Alexandre Garcia durante o telejornal matutino *Bom Dia Brasil* da Rede Globo de Televisão. O programa foi ao ar no dia 6 de agosto de 2014 e o comentário foi motivado pela notícia de que a prefeitura de uma determinada cidade brasileira havia lançado um edital de concurso para professores com uma oferta de salários considerados muito baixos. Eis o texto em sua íntegra:

“Será que eles sabem que professor é um dom; é uma vocação? A pessoa nasce professor. E não tem que se envergonhar, a não ser com o salário. Talvez por isso, nesta quarta-feira vi no jornal alguém que se identifica como "pedagoga", isto é, formada em pedagogia. Não é professora. Outra se diz "educadora". Educadora é a mãe, é o pai. Professor é professor, o que ensina. O médico é médico porque teve professores. O engenheiro, porque teve professores. Professor é qualidade, não é apenas salário.

O prefeito, os vereadores, que oferecem pouco ao professor, talvez não tenham tido professores dedicados. Pagam abaixo do mínimo porque não podem pagar pior para o setor mais importante do município, que é o ensino. Que deveria ter o maior salário.

O vereador pode até fazer leis, mas não faz um país com saber, com conhecimento, com futuro. Isso é o professor que faz. O professor é o construtor do país, do futuro, precisa de salário que lhe dê tranquilidade para viver e lecionar preparado, para que possa se vestir dignamente, à altura da nobreza da profissão.

⁷⁸ Baseado nas informações disponibilizadas em:
<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional/>

Aliás, qual seria a mais nobre das profissões? A do advogado, que não deixa o inocente ser condenado? A do engenheiro, que não deixa o viaduto cair? A do médico, que não deixa o paciente morrer? Ou a do professor, que não deixa definhar o futuro? Professor é mais que vereador, que prefeito, que não lhe pagam, porque nem é profissão, é missão.”

Ainda que o texto não pertença explicitamente a uma campanha de valorização do professor, integra o *corpus* da tese por reunir falas que pretendem recordar a importância e o valor docentes na contemporaneidade.

A Rede Globo de televisão, “um dos maiores conglomerados de mídia do planeta”⁷⁹, alcança 98,56% do território nacional e é vista diariamente por mais de 200 milhões de pessoas (incluindo os telespectadores que se acham no exterior). O alcance de sua programação e de suas opiniões, portanto, é considerável.

3.3.2 O efeito *slogan* e o *slogan* de efeito do Movimento Todos pela Educação (Enunciador 2)

Dentre as várias materialidades produzidas pelo Movimento Todos pela Educação, circulantes nos variados meios e suportes de divulgação: rádio, televisão, revistas, panfletos, etc, selecionei alguns exemplares reunidos sob o *slogan* “um bom professor, um bom começo”. As peças incluem panfletos, vídeo para televisão e inserções na Revista Nova Escola (Editora Abril).

Até 2013, o Movimento Todos pela Educação apresentava-se como um *movimento da sociedade civil organizada*. Este caráter plural e representativo recebe a incorporação do selo OSCIP em 2014⁸⁰, o que significa Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. Os sentidos aí contidos reverberam nas condições mediatas e amplas de produção da materialidade e, por isso, devem ser minimamente abordados.

É necessário que se pontue que a aberta adesão, apoio e patrocínio dos enunciadores do “movimento da sociedade civil organizada”, reunidos em torno do Movimento Todos pela Educação, remete sujeitos, discursos e sentidos a um lugar discursivo-político-ideológico comum. Trata-se, sugerimos, do funcionamento de um

⁷⁹ As informações sobre a Rede Globo que integram este texto são oriundas da internet e encontram-se disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Rede_Globo. Acesso em: 04/11/2015.

⁸⁰ Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/qualificacao_oscip_tpe.pdf. Acesso: 3/11/2015

discurso político sobre o professor e a docência enunciado pela instância do capital, segundo sugere o *pool* de empresas e marcas⁸¹ que assinam o Movimento.

O Movimento Todos pela Educação, organização fundada em 2006, e autodefinido como um “movimento da sociedade civil que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação de qualidade.”⁸² recebe patrocínio e apoio de um grande número de empresas privadas, desde livrarias até bancos, Fundações, canais de televisão e grandes grupos empresariais. Nos conselhos diretor, fiscal e técnico encontram-se nomes bastante conhecidos nacionalmente, em sua maioria ligados às empresas que representam. Na presidência (Conselho de Governança) está o Sr. Jorge Gerdau Johannpeter⁸³.

Na mesma página institucional, encontra-se a relação dos parceiros do movimento no desenvolvimento das pesquisas e diagnósticos que orientam a elaboração e condução de campanhas como a que constitui o *corpus*:

A área técnica também identifica e promove Pesquisas e Estudos necessários para o aperfeiçoamento dos diagnósticos e das políticas públicas, por meio de parcerias com diversas organizações, tais como: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Fundação Cesgranrio, Fundação Getúlio Vargas (SP e RJ), Fundação Itaú Social, Fundação Santillana, Fundação SM, Fundação Victor Civita, IBGE, IBMEC-SP/Insper, Ibope, Inep, Instituto Gerdau, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Unibanco, Itaú BBA e HSBC.

Entretanto, ao enunciar “Organização da Sociedade Civil de Interesse Público”, quer demarcar um espaço não-oficial; não institucional; não-partidário; autenticamente popular de enunciação, ao mesmo tempo que demarca uma linha divisória entre as organizações civis *de interesse público* e aquelas que não se enquadram nesta categoria. Os enunciadores, um *pool* de empresas privadas, identifica-se discursivamente com as causas civis e públicas. Encontra-se em funcionamento, portanto, o caráter autodissimulador da filiação/identificação do sujeito ao Sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico de Estado capitalista.

O movimento organiza-se nos parâmetros empresariais, mais especificamente, a partir de um modo de funcionamento próprio do discurso empresarial (capitalista) das

⁸¹ Baseado nas informações disponibilizadas em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional/>

⁸² <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 5/02/2013

⁸³ <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/estrutura-organizacional/>. Acesso: 5/02/13

metas e prazos aplicado às demandas “públicas”. Para tanto, reproduzo aqui, em linhas gerais, as metas, bandeiras e atitudes previstas pelo Movimento:

As 5 Metas do Todos Pela Educação:⁸⁴

1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos
3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano
4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído
5. Investimento em Educação ampliado e bem gerido

As cinco bandeiras do Todos pela Educação:⁸⁵

1. Melhoria da formação e carreira do professor
2. Definição dos direitos de aprendizagem
3. Uso pedagógico das avaliações
4. Ampliação da oferta de Educação Integral
5. Aperfeiçoamento da governança e gestão

As cinco atitudes do Todos pela Educação:⁸⁶

1. Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento.
2. Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola
3. Colocar a Educação escolar no dia a dia
4. Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos
5. Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens

Todas as peças publicitárias do Movimento Todos pela Educação que integram o *corpus* inscrevem-se na campanha ora apresentada como “Um bom professor, um bom começo”, ora como “Todo bom começo tem um bom professor”. A seguir, a apresentação das peças:

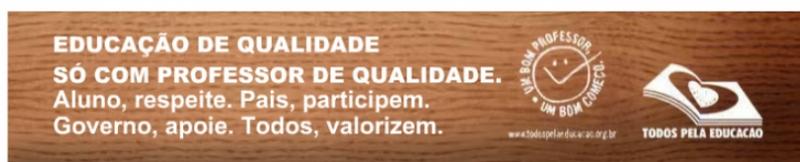
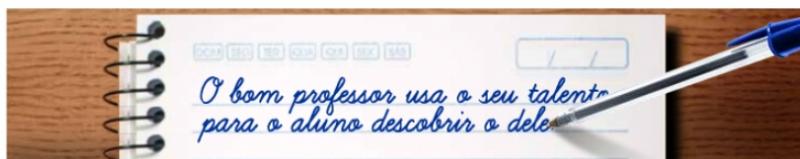


Slogan da campanha.

⁸⁴ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas>.

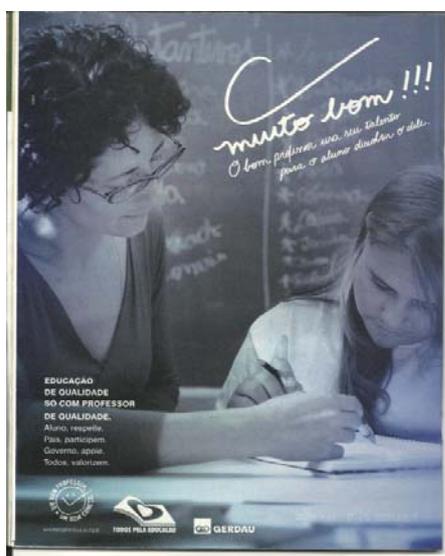
⁸⁵ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-bandeiras>.

⁸⁶ Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-atitudes>.



Panfleto da campanha

Peças da campanha inseridas em edições da Revista Nova Escola (2012)



TRASCRIÇÃO:

muito bom!!!

O bom professor usa seu talento para o aluno descobrir o dele.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SÓ COM PROFESSOR DE QUALIDADE.
Aluno, respeite. Pais, participem.
Governo, apoie. Todos, valorizem.

Revista Nova Escola, nº 251, abr 2012, p.52

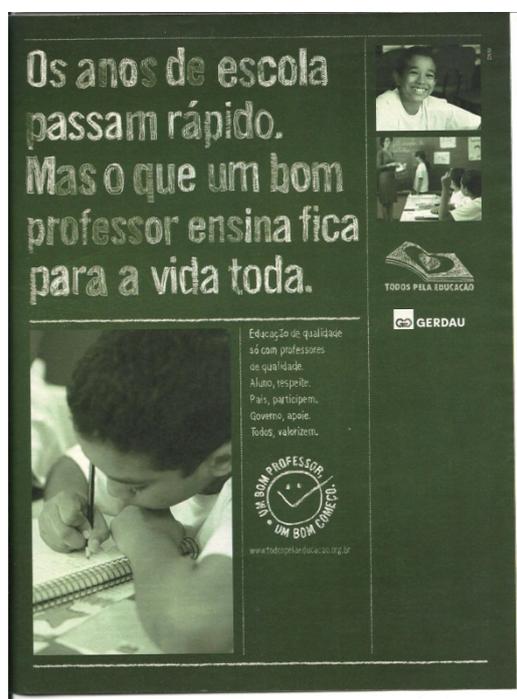


Transcrição do trecho ilegível:

Um país melhor começa com bons professores.

O Todos Pela Educação é um movimento social que tem como missão ajudar o Brasil a garantir Educação de qualidade para todas as crianças e jovens.

Revista Nova Escola, nº 257, nov 2012, p. 67



Transcrição do trecho ilegível:

Educação de qualidade só com professores de qualidade.

Aluno, respeite.

Pais, participem.

Governo, apoie.

Todos, valorizem.

Revista Nova Escola, nº255, set 2012, p. 101

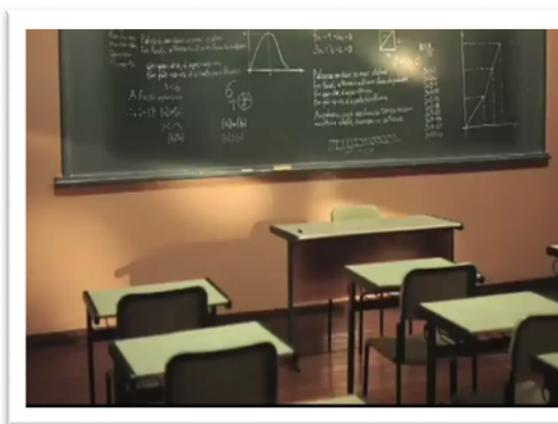
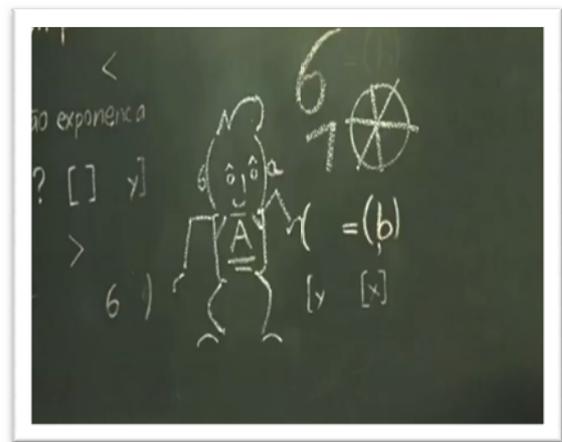
A campanha *Todo bom começo tem um bom professor* também conta com um vídeo⁸⁷ veiculado em rede nacional de televisão. O vídeo, além das imagens, é acompanhado da seguinte composição musical:

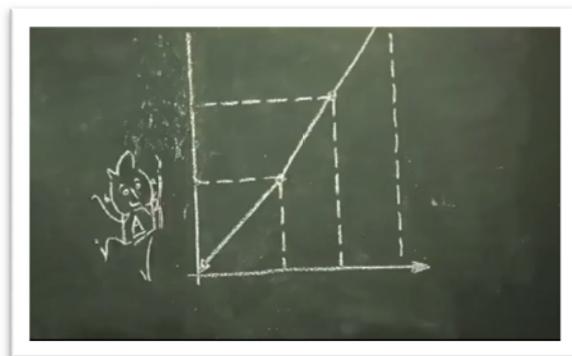
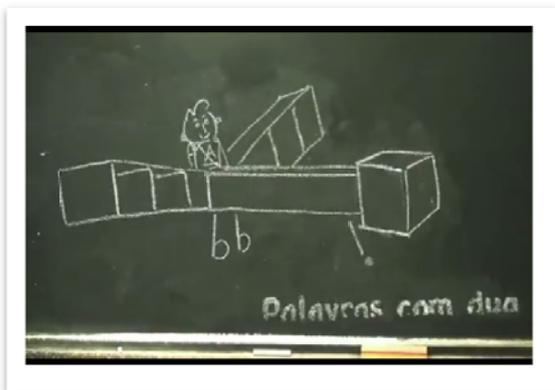
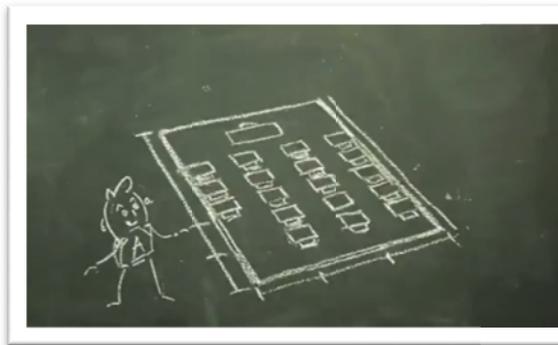
“A base de toda conquista é o professor
A fonte de sabedoria, um bom professor
Em cada descoberta, em cada invenção
Todo bom começo tem um bom professor
No trilho de uma ferrovia (um bom professor)
No bisturi da cirurgia (um bom professor)

⁸⁷ Disponível no Youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>

No tijolo, na olaria, no arranque do motor
 Tudo o que se cria, tem um bom professor
 No sonho que se realiza (um bom professor)
 Cada nova ideia, um professor
 O que se aprende, o que se ensina (um professor)
 Uma lição de vida, uma lição de amor
 Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura
 Em toda teoria, tudo que se inicia
 Todo bom começo tem um bom professor.”

Imagens que acompanham a canção:





3.3.3 *Seja um professor. Pergunte-me como: campanha de valorização do professor do MEC (Enunciador 3)*

O Ministério da Educação (MEC), diferentemente das demais instâncias enunciantes do *corpus*, constitui uma voz oficial ligada ao governo federal. Como tal, está autorizada a falar em nome do Estado. Seu poder de verdade emana, pela evidência dos efeitos de sentido que aí se produz, das projeções imaginárias sobre o lugar do poder oficial e o estatuto dos saberes de quem enuncia desde esta posição.

A *campanha de valorização do professor do MEC*, veiculada em rede nacional de televisão em 2009, traz imagens (em movimento) acompanhadas do seguinte texto:

INGLATERRA
FINLÂNDIA
ALEMANHA
COREIA DO SUL
ESPANHA
HOLANDA
FRANÇA

(alguns países mostraram uma grande capacidade
de se desenvolver social e economicamente
nos últimos 30 anos.)

(nós perguntamos a pessoas desses países:

“Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?

Der Lehrer (o professor)

교수 (o professor)

El maestro (o professor)

Opettaia (o professor)

The teacher (o professor)

De Leraar (o professor)

Le Professeur (o professor)

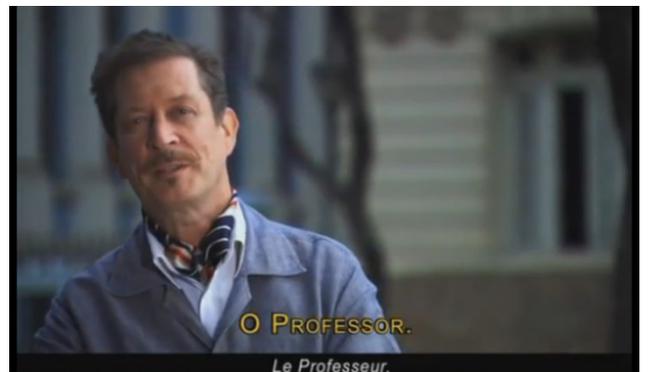
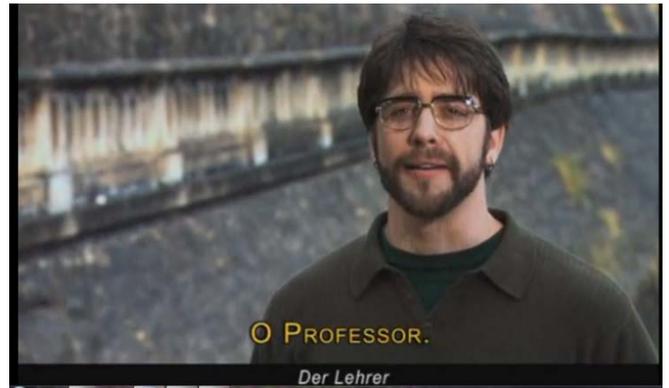
Venha construir um Brasil mais desenvolvido,
mais justo, com oportunidades para todos.

Seja um professor.

Informe-se no portal do MEC

A seguir, a mesma materialidade linguístico-verbal, acompanhada de seus elementos imagéticos:







3.4 Aonde nos leva o movimento escópico ...

As condições de produção dos discursos integrantes do *corpus* pressupõem práticas prévias de *desvalorização* do professor. Não haveria campanhas e falas de valorização do professor se não estivéssemos diante de um quadro de desprestígio da prática docente. Isso explica a circulação de muitas das materialidades reunidas aqui sob a denominação de *campanhas de valorização do professor*. Como já fora explicitado na Introdução, o desinteresse das novas gerações pelas licenciaturas, bem como a migração dos egressos de licenciaturas para outros campos de atividade profissional, são algumas das razões que fomentam os discursos de valorização do professor. De modo mais dissimulado, os deficientes resultados da Educação brasileira em aferições locais e internacionais de desempenho escolar também se encontram na base das condições de produção das campanhas “de valorização docente”.

As análises que ocupam os dois próximos capítulos constituem desdobramentos dos olhares e gestos de leitura lançados sobre a materialidade do *corpus*. O ponto de partida para os gestos de interpretação, na falta de uma designação melhor, abarca o *efeito anacrônico* que a co-ocorrência dos discursos do dom, missão, vocação e profissão produzem no âmbito dos discursos contemporâneos de valorização do professor. Ponto de partida que se desdobra, como efeito do dispositivo teórico no percurso de análise, em novas questões e possibilidades de leituras.

Nesse sentido, já antecipando algumas das conclusões, os próximos capítulos apontam para o funcionamento de dois importantes conjuntos de discursos sobre o docente no interior do *corpus*: por um lado, os que *fazem* funcionar projeções imaginárias valorativas *de caráter imanente* (materializadas no dom, vocação, talento) e, por outro, o funcionamento de discursos ligados a projeções imaginárias valorativas *de caráter compulsório* (profissão, formação). Todas reguladas pela instância interdiscursiva, mediante o funcionamento de pré-construídos e discursos-transversos. Ambos os conjuntos de discursos se apresentam como discursos de valorização docente sem, contudo, mobilizarem as mesmas memórias. Por outro lado, funcionam como cristalizadores/naturalizadores de sentidos para o professor, dissimulando seu funcionamento enquanto professor-agente-do-Aparelho-Ideológico-Escolar, responsável pela reprodução⁸⁸ dos meios de produção capitalista. Em outras palavras, os capítulos de análise pretendem mostrar *como* o *efeito anacrônico* das primeiras leituras vai cedendo lugar aos efeitos do trabalho da interpelação ideológica no terreno das campanhas de valorização do professor.

Portanto, como caminho para a identificação dos indícios materiais destes funcionamentos, passemos aos procedimentos de análise do *corpus*.

⁸⁸ A ausência do termo *transformação*, junto à *reprodução dos meios de produção capitalista*, deve-se ao papel predominante - dentro das sequências analisadas - da escola e do professor como agentes responsáveis pela formação dos quadros que assegurem a continuidade do modelo capitalista de acumulação, abordagem que encontra lugar destacado no interior dos capítulos de análises. Entretanto, a questão da *transformação* atravessa todo o movimento de análise dos capítulos subsequentes, uma vez que a tese, para além de um movimento de análise descritivo, de mera constatação, quer identificar caminhos e espaços de resistência e desidentificação.

CAPÍTULO 4

O DOM, A MISSÃO E A VOCAÇÃO: BOM SUJEITO I

4.1 Desnaturalizando sentidos

O artigo de opinião, emitido oralmente durante um programa matutino de notícias da rede Globo (Enunciador 1), mostra-se emblemático ao reunir em uma mesma fala imagens atualizadas em outras materialidades integrantes do *corpus*. Os desdobramentos e implicações destes movimentos parafrásticos encontrar-se-ão na base dos gestos de leitura de todas as materialidades selecionadas para análise. Gestos de interpretação que não se completarão ao término das análises, mas pretendem problematizar o reconhecimento do trabalho ideológico, seu mecanismo de interpelação e os efeitos de sentido constituídos a partir do funcionamento dos discursos de valorização do professor.

Como orienta Courtine, “fazer análise do discurso é aprender a deslinearizar o texto para restituir sob a superfície lisa das palavras a profundidade complexa dos índices de um passado” (2006, p 92). Dentre os “índices de passado” que emergem durante o processo de análise dos textos e têm como referente o professor e a carreira docente, situamos o funcionamento dos discursos enquanto discurso político. Tratamos de remeter, no âmbito desta abordagem, os discursos sobre a Educação ao seu nicho ideológico: o Aparelho Ideológico Escolar implicado/articulado no modo de (re)produção capitalista. Este movimento traz para a discussão o funcionamento, em última instância, do modo de acumulação capitalista que não cessou de funcionar, antes, reapresenta-se sob novas práticas discursivas. Refiro-me às práticas de um novo discurso político consonante aos movimentos da pós-modernidade, do performativo e do espetáculo midiático, processo nomeado – no interior do terceiro capítulo – com o sugestivo rótulo: *goumertização*.

Paralelamente ao movimento arqueológico de reencontro dos índices de um passado discursivo para a materialidade disponibilizada pelos Enunciadores, encontra-se o esforço de identificação dos sítios de resistência e os sendeiros de transformação que se encontram obstaculizados por séculos de um impoluto trabalho docente nas frentes de produção/reprodução da força de trabalho para a manutenção das relações produtivas capitalistas. Esta última disposição encontra eco no desejo de compreensão do

funcionamento daquilo que seria uma classe docente *para si*, em substituição àquilo que se pode identificar como classe *em si*, segundo teorizações de Marx.

Incorporar, portanto, aspectos teóricos e analíticos que nos permitem falar em luta de classes, trabalho e ideologia, não me parece uma opção. Torna-se imprescindível. Os discursos sobre a docência como dom, vocação e missão- e como profissão-, aproximam nossa discussão do campo das reflexões sobre valor, trabalho e mercadoria propostas por Marx em *O Capital*, bem como apontam para as reflexões trazidas por Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado* sobre o papel da Escola no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado, lugar teórico de onde trago várias contribuições para a presente análise.

Para tanto, retomemos discursivamente a primeira materialidade: a fala do jornalista da rede Globo (Enunciador 1)⁸⁹.

O *corpus* encontra-se assim dividido em Sequências Discursivas (SD):

SD1(E1)⁹⁰: *Será que eles sabem que professor é um dom; é uma vocação?*

SD2(E1): *A pessoa nasce professor. E não tem que se envergonhar, a não ser com o salário.*

SD3(E1): *Talvez por isso (...) vi no jornal alguém que se identifica como "pedagoga", isto é, formada em pedagogia. Não é professora. Outra se diz "educadora". Educadora é a mãe, é o pai. Professor é professor, o que ensina.*

SD4(E1): *O médico é médico porque teve professores. O engenheiro, porque teve professores.*

SD5(E1): *Professor é qualidade, não é apenas salário.*

SD6(E1): *O prefeito, os vereadores, que oferecem pouco ao professor, talvez não tenham tido professores dedicados. Pagam abaixo do mínimo porque não podem pagar pior para o setor mais importante do município, que é o ensino. Que deveria ter o maior salário.*

⁸⁹ Atualizando: a fala do jornalista Alexandre Garcia fora motivada pela notícia de que uma prefeitura de um município brasileiro havia lançado um edital de concurso para professores, com salários considerados muito baixos.

⁹⁰ A numeração das sequências se dará no âmbito do conjunto de recortes discursivos emitido *por cada um dos três enunciadores*. Portanto, a identificação/numeração das sequências sempre terminará com a indicação, entre parênteses, do Enunciador. Por exemplo: SD9(E1), isto é, sequência discursiva número 9 do Enunciador 1 (palavras do jornalista da Rede Globo). Quando se tratar de materialidade produzida pelo Movimento Todos pela Educação, o reconhecimento se fará mediante a finalização (E2); quando se tratar de SD da campanha do MEC, (E3).

SD7(E1): *O vereador pode até fazer leis, mas não faz um país com saber, com conhecimento, com futuro. Isso é o professor que faz.*

SD8(E1): *O professor é o construtor do país, do futuro, precisa de salário que lhe dê tranquilidade para viver e lecionar preparado, para que possa se vestir dignamente, à altura da nobreza da profissão.*

SD9(E1): *Aliás, qual seria a mais nobre das profissões? A do advogado, que não deixa o inocente ser condenado? A do engenheiro, que não deixa o viaduto cair? A do médico, que não deixa o paciente morrer? Ou a do professor, que não deixa definhar o futuro?*

SD10(E1): *Professor é mais que vereador, que prefeito, que não lhe pagam, porque nem é profissão, é missão.*

4.2 Com a palavra, a voz sem nome

“Será que eles sabem...?” O recorte que inicia SD1(E1) atualiza, no discurso, os efeitos de sentido daquilo que adquire *status* de incontestada verdade sobre o professor e a atividade docente – evidência de sentido, efeito ideológico elementar - o que se aproxima do que Courtine caracteriza como discurso (político) de cunho doutrinário:

Com seus efeitos de autoridade, a submissão daqueles que vêm enunciá-lo na voz sem nome de um mestre, neutro, universal, anônimo; o *apagamento de si* que está aí implicado, essa modalidade particular da divisão subjetiva na qual o que funda o discurso que o sujeito falante sustenta é, ao mesmo tempo, aquilo que o desapossa; a hierarquização e a monopolização da fala legítima para uma casta de clérigos; um mundo de transmissão que se baseia sobre a repetição da letra, que privilegia a memorização pela recitação, que restringe o afastamento possível apenas ao comentário (...). (2006, p. 92-93, grifo meu)

Este “apagamento de si”, grifado na citação de Courtine, coincide com a dissimulação da voz do Outro e denota o trabalho da evidência de sentidos promovida pela ideologia. Há o trabalho desse Outro interdiscursivo que, se por um lado, regula os saberes do Sujeito universal de modo a produzirem a identificação do sujeito com sua formação discursiva, por outro, dissimula a historicidade e a relação daquela com sua exterioridade material contraditória.

O “discurso político é um ‘lugar de memória’”, afirma Courtine (*op. cit.*, p. 88), enquanto completa: “na política, *a memória é um poder*: ela funda uma possibilidade de se exprimir, ela abre um direito à fala, ela possui, até mesmo, um valor performativo de proposição eficaz.” (*op. cit.*, p88). Retomando as palavras de Pêcheux, é a ideologia (dominante) que:

fornece [ao sujeito, via Sujeito-universal] as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, [um professor] um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou 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 enunciados. (PÊCHEUX, 2010, p. 146)

É nessa perspectiva que se constituem os sentidos para o recorte:

SD1(E1): Será que eles sabem que professor é um dom; é uma vocação?

SD2(E1): A pessoa nasce professor...

Não é o enunciador que o afirma, há um já-dito; um pré-construído que fala antes e que aqui funciona como memória e verdade. Encontra-se em funcionamento uma memória discursiva sobre o professor que busca uma atualização e estabilização no interior dos chamados discursos de valorização do professor.

A identificação do sujeito nas SD1(E1) e SD2 (E1) se dá, como demonstrará o trabalho de análise, mediante modalidade do “bom sujeito” da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. Reconhecemos aí o efeito ideológico elementar através da produção de sentidos evidentes associados a sujeitos igualmente evidentes. Como efeito do *Esquecimento 1* e do *Esquecimento 2*, o sujeito reproduz a evidência de sentidos, apagando a historicidade dos sentidos e sujeitos que *funcionam* nos discursos.

Identificam-se aí projeções sobre o professor que se encontram em relação no jogo de forças e sentidos. Do conjunto dos enunciados (E1) é possível extrair as seguintes construções parafrásticas para o *ser professor*:

“*um dom*”

“*uma vocação*”

“*nasce professor*”

“o que ensina”
“é missão”
“é qualidade”
“não é apenas salário”
“o que faz um país com saber, com conhecimento, com futuro”
“construtor do país, do futuro”
“a mais nobre das profissões”
“nem é profissão”
“é mais que vereador, que prefeito”

Em um esforço de agrupação destas imagens, chegamos a “visualizar” o funcionamento de três grandes conjuntos de projeções: aquelas que trazem o discurso do dom, da missão e da profissão docentes. O quadro que se mostra a seguir representa uma “chuva de ideias”, de memórias discursivas associadas, para estes três conjuntos de imagens e discursos.

Parece-me oportuno o estabelecimento de uma distinção entre “dom” e “missão”, no que tange a suas filiações de memórias. Isso explica o quadro abaixo, que tenta estabelecer uma distinção básica (talvez demasiadamente simplificada) do conjunto de sentidos ligados a cada um dos discursos.

DOM	MISSÃO	PROFISSÃO
INATO	SACERDÓCIO	FORMAÇÃO
Divino	Divino/altruísta	Escolha
Capacidade/talento	Tarefa delegada	Instrumentalização
Dom gratuito	Tarefa cumprida	Capacitação
Gratidão	Gratidão	Resultados
Salário (?)	Salário (?)	Salário

As imagens associadas, agrupadas em torno do dom, da vocação e da profissão não surgiram no interior destes enunciados, mas incorporam um somatório de imagens constituídas no decorrer da história da Educação (da Grécia à sociedade ocidental atual), no âmbito do funcionamento do Aparelho Ideológico Escolar.

O segundo capítulo tratou de pontuar alguns recortes do papel da Escola em relação ao poder do Estado, seja ele feudal, monárquico, imperial, republicano ou democrático. A Escola sempre desempenhou seu papel no interior do processo de produção e reprodução dos meios de produção. A Escola já funcionou no interior do Aparelho Ideológico Religioso (politeísta ou cristão) e, como tal, incorporou as esferas do dom, da vocação, do sacerdócio, do sacrifício e da abnegação (inclusive salarial) ao seu conjunto de saberes. A missão divina de ensinar e o revestimento da prática com o manto do sacerdócio passaram a constituir o imaginário sobre o professor, sobretudo a partir do estabelecimento das sociedades feudais. O valor do professor está no exercício altruísta do dom e da vocação, como sugerem as retomadas parafrásticas (E1):

“um dom”

“uma vocação”

“nasce professor”

“é missão”

E, muito embora o Enunciador 1 não faça uso do termo “bom professor”, o mesmo encontra-se implícito uma vez que o “bom” professor é aquele que exerce o dom; segue a vocação; cumpre a missão.

E mais do que isto, o valor do professor reside também em *não ter vergonha* de ter nascido professor. A vergonha deve limitar-se ao salário, como sugere a continuidade da sequência:

SD2(E1): A pessoa nasce professor. E não tem que se envergonhar, a não ser com o salário.

O caráter inato, próprio do dom e do talento, funciona aqui como determinante do futuro da *pessoa*, que deve aceitar a predestinação (sem envergonhar-se), enquanto dissimula alguns discursos que reforçam a desprofissionalização e a desvalorização docentes. Nesse sentido, há de se confrontar o *já-dito* com alguns *nunca-ditos* do tipo:

“a pessoa já nasce médico”

“a pessoa já nasce jornalista”

“a pessoa já nasce engenheiro”

Por outro lado, o princípio do inatismo está assegurado a características que escapam à volição da *pessoa*, como o são:

“a pessoa já nasce branca/negra/amarela”

(*e não tem que se envergonhar...*)

Outro deslize significativo vem a ser a escolha do termo “envergonhar” para referir-se à relação do professor com seu salário. O implícito “o professor se envergonha com o salário” pressupõe uma particular relação do professor com o dinheiro. Sentidos construídos a partir do funcionamento semântico de “vergonha”, que consiste em um “sentimento de desgosto que excita em nós a ideia ou o receio da desonra; constrangimento, embaraço; desonra, ignonímia”⁹¹ e que promovem um movimento de afastamento da docência enquanto profissão.

O enunciador, ao optar pela ação “envergonhar-se”, silencia outras possibilidades de materialização da relação do docente com os baixos salários como “revoltar-se”, “indignar-se”,... os quais pertencem ao campo discursivo da luta, da resistência, da inconformidade; enquanto o “envergonhar-se” circunscreve os sentidos à esfera da “vitimização”, do “efeito”, da “inatividade”. Como estes sentidos podem funcionar no interior de discursos que visam (evidentemente) promover e valorizar o professor? Ou, reformulando, como os discursos produzem efeitos de valorização quando o valor que visibilizam repete o caráter imanente e determinado da docência e o afastam do terreno profissional?

Embora as respostas não nos sejam facilmente disponibilizadas, estas passam pelo jogo de materialização do interdiscurso enquanto pré-construídos e discursos-transversos. Os pré-construídos que aparecem como o “todo mundo sabe o que é um professor”, na realidade, dissimulam sentidos para a docência e o docente constituídos no âmbito do interdiscurso enquanto instância de interpelação ideológica do capital, o

⁹¹(CIPRO NETO, 2009, p. 600)

qual não cessa de reinscrever os sentidos para o docente no âmbito do funcionamento da Escola enquanto Aparelho Ideológico. O que se encontra em funcionamento, entre outros efeitos de sentido, é que “todo mundo sabe que o bom professor não trabalha pelo dinheiro”, o que reforça o altruísmo de sua dedicação.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado – agências reguladoras/promotoras da circulação dos discursos- tendem à repetição, à recitação e à reinscrição dos sentidos em um discurso político fundador sobre o docente e a docência. Alguns discursos mostram-se *gourmetizados*; outros, nem tanto, uma vez que pouco se reinventam linguístico-discursivamente.

Os discursos que, explicitamente, reinscrevem o dom, o talento e a missão nos enunciados que *valorizam* o professor, funcionam como *fósseis*⁹² do discurso político sobre o professor. São fósseis porque remontam aos originais sentidos, dissimulando, contudo, sua carga ideológica. Parecem *inofensivos* porque aproximam as projeções sobre o professor daquelas de “Cristo” ou de uma “mãe” que *sabe* o valor que tem e não medirá esforços em *cumprir sua missão* até o fim, apesar das adversidades. Estes sentidos reforçam a exclusão do “salário” do terreno discursivo do dom, da missão e do sacerdócio.

A tese sustenta que os discursos de valorização do professor que mobilizam sentidos para o dom e a missão alinham-se ideologicamente aos discursos que garantem o funcionamento do Aparelho Ideológico Escolar no âmbito de manutenção do modo de acumulação capitalista. Isso se dá, sobretudo, porque os sentidos para *dom* e *missão* do professor foram discursiva e ideologicamente constituídos no interior do interdiscurso, sob a dependência do todo complexo com dominante das formações ideológicas. Os sentidos para o *dom* e a *missão*, naturalizados no interior das formações discursivas, obedecem a complexos processos materializados no funcionamento dos pré-construídos e discursos-transversos. Para tanto, há de se verificar *como* estes discursos se materializam intradiscursivamente no *corpus*.

4.3 Cruzando a cortina do efeito narcísico

Todos os gestos de interpretação partem de um ponto comum: há um efeito evidente de sentidos que apontam para uma valorização, ou melhor, para uma

⁹² “Fóssil”, conforme entendimento da ciência paleontológica, vem a ser “qualquer resto ou vestígio petrificado de seres vivos de épocas geológicas anteriores à atual” (CIPRO NETO, 2009, p. 278)

revalorização do professor⁹³. Há sentidos que as materialidades estão empenhadas em restituir, em atualizar. Há leituras cristalizadas e naturalizadas sobre a Escola e o docente que encontram espaço nos primeiros gestos de interpretação do interlocutor que acredita conhecer quem diz, porque diz e o que diz.

Buscando apreender estes gestos de leitura da ordem da inteligibilidade, partimos do que sugere o funcionamento das peças de comunicação do *Todos pela Educação* (Enunciador 2), integrantes da campanha *Um bom professor, um bom começo*:

Figura 1(E2)

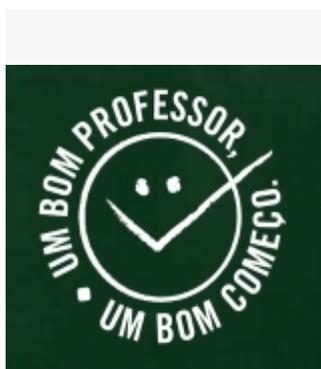


Figura 2(E2)

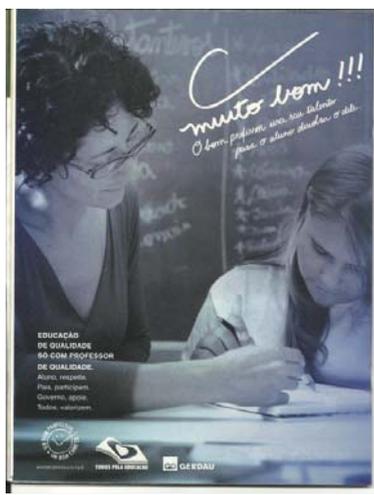


Figura 3 (E2)

TRASCRIÇÃO:

muito bom!!!

O bom professor usa seu talento para o aluno descobrir o dele.

EDUCAÇÃO
DE QUALIDADE
SÓ COM PROFESSOR
DE QUALIDADE.

Aluno, respeite.
Pais, participem.
Governo, apoie.
Todos, valorizem.

Um bom professor, um bom começo.

Revista Nova Escola, nº 251, abr 2012, p.52

⁹³ É nesse sentido que se aplica o “efeito narcísico”. A alegoria mitológica quer “captar” a interpretação do professor que “se vê” refletido nas projeções autorizadas pelos enunciados: ele, o bom professor; ele, que usa seu talento; ele, reconhecido e valorizado em sua importância para o aluno e o desenvolvimento da nação; ele, pedra angular de todas as profissões.

A análise não pode omitir a primeira etapa de leitura. O primeiro gesto vai ao encontro de sentidos naturalizados, aqueles que situam os enunciados na categoria de pré-construídos sobre o professor. É assim que chegamos a construir sentidos que apontam para o funcionamento do discurso de valorização do papel do professor na vida do aluno, como sugerem os recortes das figuras 1(E2), 2(E2) e 3(E2):

SD5(E2): *Muito bom!!!*

SD2(E2): *O bom professor usa o seu talento para o aluno descobrir o dele.*

SD1(E2): *Um bom professor, um bom começo.*

Os sentidos evidenciados pela leitura da ordem da inteligibilidade⁹⁴ exercem um efeito narcísico no professor, que vê seu valor reconhecido. Afinal, o “aluno descobre seu talento” se o professor souber usar o seu próprio talento, ou ainda, “o bom professor tem talento”, fundamental para que o aluno descubra o seu; entre outras leituras que reforçam a dependência do sucesso do aluno do *exercício do talento do bom professor*. Há, nas sequências, um forte atravessamento do discurso da docência como *dom, talento*, alavancado, endossado pela inserção do “bom”, o qual funciona desde uma perspectiva metafísica⁹⁵, uma vez que quem é bom por natureza (dom) não terá sua *performance* afetada pelas condições exteriores.

Nesse sentido – e em consonância com nossa proposta teórica e analítica- há de se considerar as particularidades do processo discursivo desencadeado pela inserção do “bom” no interior das sequências. É o trabalho discursivo-ideológico instalado pelo “bom” que atualiza nas sequências o discurso do dom e da missão (imanência).

Dentre os sentidos produzidos pelo “bom”, sugerimos a produção de efeitos narcísicos em todo docente que se considera “bom professor” e que até agora tenha se sentido “pouco reconhecido e valorizado”. Nessa direção, os sentidos produzidos pelo funcionamento do “bom professor” criam efeitos de “uma retificação histórica”: a

⁹⁴ Termo empregado por Orlandi (2004) para se referir aos fatos da língua, isto é, “desde que saibamos uma língua, o que é dito segundo sua ordem é inteligível.” (p.149), o que não quer dizer, seguindo a distinção proposta pela teórica, *interpretável*, uma vez que a interpretação requer o domínio das circunstâncias enunciativas e suas condições de produção. A inteligibilidade, portanto, está ligada ao conhecimento do idioma: “desde que sejamos falantes do português, nos é inteligível”, complementa Orlandi (*op. cit.*, p.149))

⁹⁵ Abbagnano (2003, p.107) faz referência aos pontos de vista que norteiam a questão do *valor* desde a antiguidade greco-romana, a saber, a teoria *metafísica* e a teoria *subjetivista* de valor. A primeira define o bem (e o bom) como a realidade perfeita ou suprema do objeto/sujeito, tornando-o desejável (visão platônica). Desde o ponto de vista subjetivista, entretanto, o bem (e o bom) se apresenta como aquilo que é desejado ou aquilo que agrada o outro, isentando o objeto/sujeito da inerência do valor e colocando este “nos olhos do observador”.

valorização, enfim, do docente! Ou, seguindo a categorização proposta, o efeito de sentido predominante dentro desta primeira leitura vem a ser o *discurso de valorização do professor*, o qual remete às imagens da docência como *dom, talento*, associadas “à entrega”, “à vocação” e “ao altruísmo”. Por outro lado, aí também se produzem efeitos de sentido implícitos para o “mau professor”, aos quais voltarei na continuidade das análises.

Há de se recordar, o quanto antes, que a produção de sentidos está imbricada em um complexo jogo do qual nos fala Pêcheux:

(...) o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (...) 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 posições ideológicas nas quais estas posições se inscrevem. (2010, p.146-147)

Quem diz e desde onde diz afetam também esta leitura da ordem do senso-comum, esta primeira leitura. Nesta, o enunciador é considerado desde a posição em que ele se coloca: o *Todos pela Educação*, uma organização da sociedade civil organizada preocupado com a qualidade da Educação brasileira. Em condições ampliadas, entretanto, há de se considerar o Enunciador 2 como representante das classes sociais, econômicas e culturais organizadas em torno de objetivos alinhados com uma visão (ideologia) capitalista do funcionamento e manutenção da sociedade. Do ponto de vista ideológico, o Enunciador 2 coloca-se como “bom sujeito” do discurso de valorização do professor, fato que os gestos de análise e interpretação têm tratado de desconstruir discursivamente.

Retornando à análise das sequências discursivas correspondentes ao Enunciador 2, atentemos novamente para o *slogan*:

SD1(E2): Um bom professor, um bom começo.

Há um discurso recorrente que enfatiza o fato de que todos os adultos de sucesso costumam fazer referências nominais aos seus “bons professores”, reconhecendo-os como corresponsáveis por sua exitosa trajetória de vida. De modo especial, os professores dos primeiros anos de vida escolar e aqueles que demonstraram especial

devotamento e dedicação, apesar das dificuldades. Portanto, os pré-construídos sobre a relação dos “bons” professores com os “bons” profissionais/cidadãos de hoje encontram inscrição na memória estabilizada da docência como *dom*, *talento*, *vocação* conforme já sinalizado.

De semelhante modo, encontra-se em funcionamento na sequência a seguir uma ampliação do escopo do impacto do bom professor:

SD3(E2): *Educação de qualidade só com professor de qualidade*

Não só “o aluno”, mas também a Educação do país faz reverberar a qualidade do exercício do *dom*; o cumprimento da missão e o seguimento da vocação docente. Amplifica-se, sobremodo, o efeito narcísico, uma vez que o privado (a atenção individual ao aluno) reverbera no público (a Educação do país), alargando-se o campo de valorização e reconhecimento do trabalho docente.

Desde outro ângulo, o reconhecimento dos sentidos evidentes nos autoriza mais uma leitura, ainda ligada ao funcionamento do *discurso da valorização docente*: em um mundo que tende a valorizar cada vez mais a tecnologia, os discursos sobre o *bom professor* o *recolocam* no centro do processo educativo. Sentidos que remetem, igualmente, ao discurso da docência como *dom*, *talento insubstituível*, enquanto promovem a filiação dos dizeres a discursos cartesianos de centramento do sujeito e de saberes. Esta última leitura – a que sugere uma minimização da tecnologia frente ao centramento da figura docente- encontra respaldo nas imagens que constituem a materialidade linguístico-discursiva do Enunciador 2.

SD1(E2): *Um bom professor, um bom começo.*

OU: *Um mau professor, um mau começo*

Entre as memórias que aqui se mobilizam, encontramos as imagens do professor “pedra angular”, “marco-zero”, “alicerce”, bem como a máxima popular do “pau que nasce torto, cresce torto” (mau professor = mau começo) ou “se as coisas não vão bem é porque começaram mal”.

As avaliações “bom” e “mau” remetem, dentro do *corpus*, a um processo de mútua implicatura: tanto à Educação quanto ao professor.

SD3(E2): *Educação de qualidade só com professor de qualidade*

OU: *Professor sem qualidade = Educação sem qualidade*

OU: *a Educação não tem qualidade porque os professores não têm qualidade*

Daí decorrem os efeitos de sentido que sinalizam uma relação direta entre a qualidade do professor e a qualidade da Educação, silenciando-se todos os demais fatores diretamente imbricados no processo de êxito/fracasso educacional, leituras autorizadas pelo trabalho do “só” na sequência recém-apresentada. Dentre todos os elementos humanos e físicos relacionados à Educação,- professores, alunos, funcionários, direção, políticos, secretário e ministro da Educação, pais, população, ambiente físico, merenda, material didático e paradidático, tecnologias, leis, verbas, projetos, etc,- sobressai-se a figura solitária do professor, sinalizando o funcionamento de um discurso de responsabilização/imputação docente, o que encontrará seu espaço específico no interior do próximo capítulo.

Nesse sentido, há de se considerar o processo discursivo desencadeado pela inserção do “bom” no interior das sequências. Proponho que o trabalho discursivo-axiológico ideológico instalado pelo “bom” traga à cena, mediante encadeamento de pré-construídos, tanto o discurso do dom quanto o da profissão. Se descartarmos o efeito tautológico do *bom professor*, somos levados a estabelecer uma distinção entre as diferentes perspectivas do “bom”: a metafísica (imanência) e a subjetiva

(desempenho)⁹⁶. Discurso este que, consideradas as condições de produção discursivas pós-modernas, parece realizar-se em um espaço anacrônico de significação e de constituição de sujeitos e projeções imaginárias. Anacronismo, pontuo, que paulatinamente vai cedendo lugar ao trabalho da *dispersão* dos discursos que operam no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, em um processo de dissimulação do trabalho da interpelação ideológica da formação ideológica capitalista.

Por outro lado, mas igualmente implicado no jogo de sujeitos e sentidos, dissimula-se também o papel da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado e do professor enquanto agente deste mesmo Aparelho, ambos regulados em suas práticas pelo *modus operandi* do modo capitalista de (re)produção dos meios de produção. Estas derivas serão retomadas e ampliadas no interior do quinto capítulo, que trata do funcionamento do discurso de responsabilização/imputação docente.

4.3.1 O professor valorizado: o papel ideológico da evidência de sentidos

Dentre as materialidades produzidas pelo Movimento Todos pela Educação, circulantes nos variados meios e suportes de divulgação: rádio, televisão, revistas, panfletos, etc, há diferentes materialidades reunidas sob o *slogan* “um bom professor, um bom começo”. Os movimentos analíticos estão orientados a identificar os efeitos da interpelação do capital que aparecem dissimulados diante de gestos de interpretação que tendem a restringir o trabalho do interdiscurso ao *fornecimento* de pré-construídos e discursos transversos; assim como remeter as formações discursivas a seu nicho original: a instância de funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Desta forma, as análises complexificam e desnaturalizam os *discursos de valorização do professor* que emergem das distintas instâncias enunciativas.

Ao nos depararmos com a materialidade discursiva, imediatamente somos levados a interpretar e, ao realizarmos gestos de leitura, somos afetados pela evidência

⁹⁶ Em *A República*, Platão põe em funcionamento o princípio metafísico do bem e da virtude ao referir-se aos profissionais. Para o filósofo, a julgar pela citação que se segue, tratar-se ia de pura tautologia falar-se em “bom professor”: “Porventura chamas médico ao que erra com relação aos seus doentes, precisamente quando erra?, ou o calculador que se engana num cálculo, na própria ocasião em que comete o erro, e com relação a esse erro? É verdade que costumamos dizer que o médico se enganou, ou o calculador equivocou-se, ou ainda o gramático; mas isso é apenas o modo de falar, pois o fato é que *nem o gramático nem qualquer outro profissional cometem um erro enquanto é aquilo cujo título lhe damos; se errou, é porque lhe falhou a sua ciência e, portanto, deixou neste caso de ser um profissional.*” (PLATÃO, 2011, p.30, grifo meu)

de sentidos e de sujeitos: efeito ideológico elementar. Isto dito, encontramos com o Enunciador 2, “uma organização da sociedade civil que pretende contribuir para a melhoria da Educação no país mediante a valorização do trabalho dos bons professores”, o que o inscreve em um espaço sócio, histórico e ideologicamente marcado que dissimula seu papel no modo de regulamentação capitalista. Nesse sentido, sua elevação à condição de Organização da Sociedade Civil *de Interesse Público* (OSCIP), institucionaliza no texto legal a dissimulação do fazer ideológico do capital, à medida que é o discurso jurídico que trata de promover um deslocamento do campo de *interesses* que se acham em jogo: interesses do povo e interesses da ideologia dominante.

O “todos” - do Todos pela Educação - tem funcionado no interior do discurso político do capitalismo como um discurso que ressignifica a *voz da massa*, este efeito de coletividade a que Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2012) trata como “política do performativo”, “quando *dizer* equivale a *fazer*, [e] a política tende a se tornar uma atividade imaginária que se parece ao sonho acordado”. É este caráter de *sonho acordado* que retarda a identificação do discurso do Todos pela Educação como um discurso político sobre o professor e a docência e é o *sonho* que o inscreve no âmbito dos discursos de valorização docente.

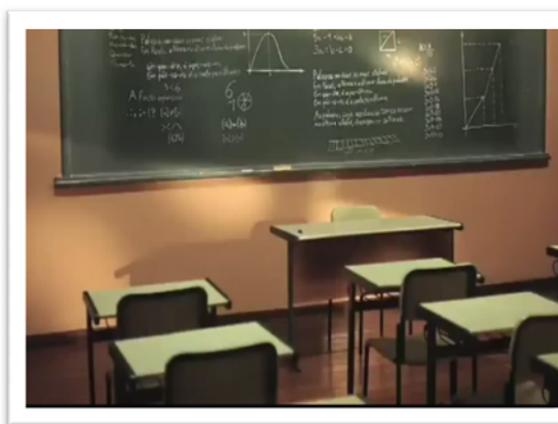
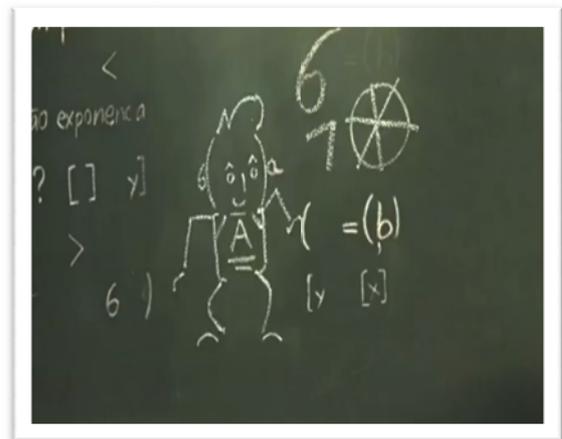
Na mesma linha, é a categorização dos enunciados como *propaganda/campanha* que retira de cena a *prática política*, isto é, torna centro o que é periferia e periférico o que é central. Discursivamente falando, confere maior relevância às práticas discursivas midiáticas que a sua função no interior do aparato discursivo dos Aparelhos Ideológicos de Estado.

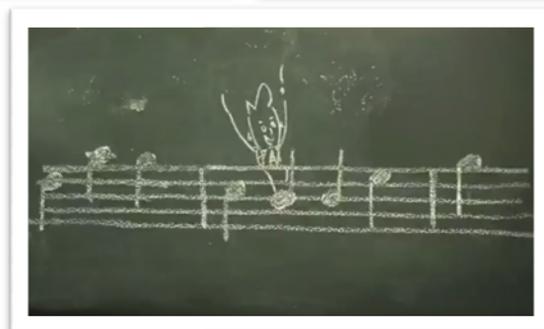
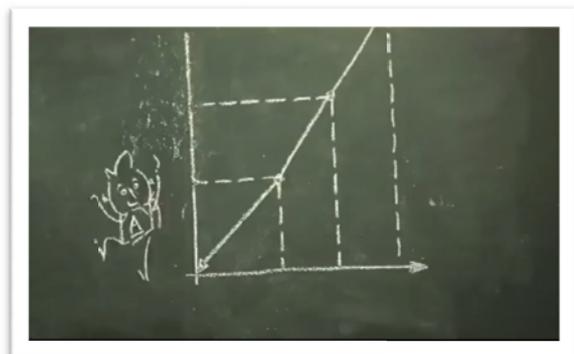
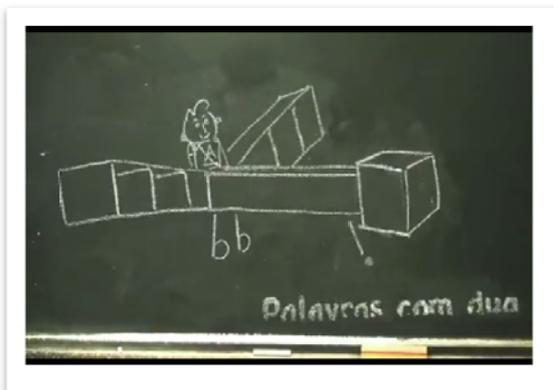
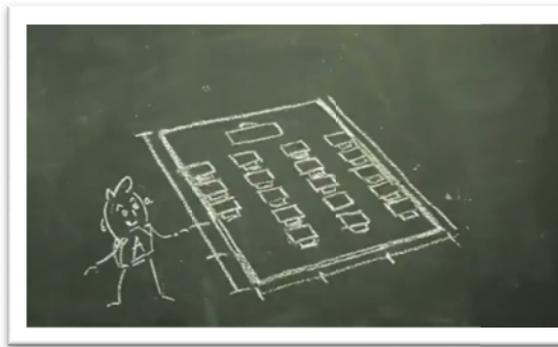
Voltando à materialidade discursiva produzida pelo Enunciador 2, encontramos que o “bom professor” ocupa amplo espaço no interior da canção que acompanha o filme da campanha “Um bom professor, um bom começo”. Seus efeitos de sentido passam a ser examinados logo após a reapresentação do conjunto de sequências (SD10-E2) que constituem a materialidade verbal da vinheta:

- SD10a (E2) “A base de toda conquista é o professor
- SD10b (E2) A fonte de sabedoria, um bom professor
- SD10c (E2) Em cada descoberta, em cada invenção
- SD10d (E2) Todo bom começo tem um bom professor
- SD10e (E2) No trilho de uma ferrovia (um bom professor)
- SD10f (E2) No bisturi da cirurgia (um bom professor)
- SD10g (E2) No tijolo, na olaria, no arranque do motor

- SD10h (E2) Tudo o que se cria, tem um bom professor
 SD10i (E2) No sonho que se realiza (um bom professor)
 SD10j (E2) Cada nova ideia, um professor
 SD10k (E2) O que se aprende, o que se ensina (um professor)
 SD10l (E2) Uma lição de vida, uma lição de amor
 SD10m (E2) Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura
 SD10n (E2) Em toda teoria, tudo que se inicia
 SD10o (E2) Todo bom começo tem um bom professor.”

As imagens (originalmente em movimento) que se sucedem ao fundo da música fazem parte do intradiscurso e, por isso, precisam ser rerepresentadas. O conjunto está identificado como Sequência Imagético-Discursiva, SID(E2):





Um olhar mais demorado sobre SID(E2) nos permite algumas considerações relevantes. Ao sugerido anacronismo do “bom professor”, soma-se agora a antiguidade de algumas imagens: trem Maria-Fumaça; quadro-negro; giz; carteiras escolares; o aspecto da professora; o prédio da escola. Também os conhecimentos (informações) que ocupam o quadro-negro correspondem a conteúdos considerados centrais nas aulas do passado: tabuada; 14 Bis; partitura musical; chegada do homem à Lua; divisão silábica.

Reforçam o efeito-anacrônico, pela ausência nas imagens, elementos tidos como essenciais no contexto da pós-modernidade: a tecnologia em suas apresentações (computadores, internet, equipamentos áudio-visuais...); quadros e lápis de quadro modernos; interação aluno-aluno e professor-aluno; conhecimentos avançados. As imagens sugerem, pelos elementos nela presentificados, uma volta ao passado, enquanto a relação afetiva professora-aluno remete ao *amor e ao dom*, materializados na atenção individualizada.

A letra da canção⁹⁷ alinha-se, discursivamente, ao que sugerem as imagens. A relação de saberes coincide com as imagens na medida em que evoca os conhecimentos desenhados no quadro. O “bom professor” surge como a “fonte de sabedoria” (SD10b-E2), o que remete ao sujeito cartesiano, centrado, detentor do conhecimento, na contramão da pós-modernidade caracterizada pela dispersão de saberes, pela desconstrução e o descentramento⁹⁸ (HARVEY, 2012; BAUMAN, 1998; HALL, 2011). Outros recortes da SD10(E2) funcionam como paráfrases para “um (bom) professor”:

“A base de toda conquista”

“A fonte de sabedoria”

“Uma lição de vida”

“Uma lição de amor”

Quando estas paráfrases, oriundas da fala do Enunciador 2 são colocadas lado a lado com as paráfrases do ser-professor constantes na fala do Enunciador 1, temos:

⁹⁷ Ainda que os elementos sonoros não possam ser anexados ao formato da tese, é útil que se faça uma menção à melodia que acompanha a “letra da canção”. O estilo musical lembra a canção de Toquinho: *Aquarela* (1983, Ariola), com os mesmos efeitos de simplicidade, leveza e pureza de sentimentos e imagens.

⁹⁸ Para uma caracterização ampliada dos saberes e comportamentos atribuídos à pós-modernidade, convém regressar à tabela proposta por Hassan (*apud* Harvey, 2012), apresentada no segundo capítulo da tese.

ENUNCIADOR 1	ENUNCIADOR 2
“ <i>um dom</i> ”	“a base de toda conquista”
“ <i>uma vocação</i> ”	“a fonte de sabedoria”
“ <i>nasce professor</i> ”	“uma lição de vida”
“ <i>é missão</i> ”	“uma lição de amor”

São qualidades inatas ou atitudes consonantes ao lugar da docência, a saber, dar continuidade às funções da Igreja no tocante à intermediação entre a família e o Estado, incorporando-lhe os atributos: misto de dom divino, missão sublime e fonte do saber.

O *corpus* refere o *bom professor*, quando poderia falar apenas do *professor*. A inserção do “bom professor” em lugar de “professor” divide a categoria em dois grupos: os bons e, pelo não-dito, os maus professores; além de sugerir que a campanha de valorização tenha como referente o *bom professor* e não a categoria docente como uma unidade profissional.

O “bom” professor é *o que sabe* e não precisa de muitos recursos para ser eficiente, segundo sugerem as condições físicas e a ausência de recursos tecnológicos nas imagens acionadas pelo Enunciador 2. Seguindo a distinção filosófica: é o “bom” imanente. Que sentidos se produziriam se a mesma professora da vinheta se encontrasse cercada de aparatos tecnológicos? Muito provavelmente, a professora e qualidade de seu trabalho sofreriam um deslocamento do centro da cena educativa.

O que se encontra em funcionamento, segundo sugerem as análises, vem a ser um discurso de valorização do professor que funciona *ao avesso*, nos moldes do discurso transversal. O anacronismo das imagens do docente como missionário, como vocacionado, cumprem seu papel na articulação das memórias “do que todo mundo sabe”, “daquilo que se tem dito desde sempre” sobre o ser-professor; como um retorno do Universal no sujeito. Diante destes saberes é que o sujeito toma posição. É neste sentido que afirma Pêcheux:

(...) na verdade, 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-transversal, isto é, efeito da ‘exterioridade’ do real ideológico-discursivo, na

medida em que ela ‘se volta sobre si mesma’ para se atravessar.
(2010a, p.160)

Para tanto, proponho que o efeito anacrônico produzido mediante o acionamento de projeções imagéticas “tradicionais” para o professor e o ensino funcione, dentre outras possibilidades, como uma retomada parafrástica, nos moldes do discurso-transverso, do ser-professor enquanto objeto simbólico da imanência ideológica do modo de produção capitalista. Em última instância, o que se encontraria em funcionamento enquanto discurso de valorização do professor, seriam retomadas parafrásticas do discurso da imprescindibilidade do fazer político docente no modo de regulação da sociedade capitalista.

Continuarei trabalhando com esta hipótese no decorrer do quinto capítulo, o qual se propõe a analisar os moldes do alinhamento ideológico entre os discursos da docência como *dom, talento, missão, vocação e profissão*.

CAPÍTULO 5

A PROFISSÃO E A RESPONSABILIZAÇÃO/IMPUTABILIDADE DOCENTE: BOM SUJEITO II

5.1 O dom, o talento e a missão *versus* a profissão

À medida que surgem, os discursos que associam a docência à *profissão* passam a funcionar nos mesmos moldes dos já analisados discursos do *dom* e da *missão*. Para tanto, conforme antecipa o título deste capítulo, sugiro que o discurso da *profissão* se encontre atravessado pelo discurso da responsabilização/imputação docente, cujo funcionamento e materialização são retomados no âmbito deste capítulo. Neste, trato de propor os moldes do alinhamento ideológico dos discursos do *dom*, da *missão* e da *profissão* que se configuram, a partir das conclusões de análise, como discursos do “bom-sujeito” da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.⁹⁹

Como já fora amplamente retomado, o efeito-anacrônico dos discursos, quando reconhecidos em sua filiação ideológica, dá lugar aos efeitos de sentido daquilo “que todo mundo já sabe” (ou deveria saber) sobre o ser-professor no âmbito do modo capitalista de produção. Em outras palavras, é a *dispersão* dos saberes que funcionam no interior da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar que promove um *estranhamento* entre os discursos do *dom*, da *missão* e da *profissão*. Estranhamento este que não se processa somente entre sentidos, mas também entre sujeito e Sujeitos, quando o que parece ser a tomada de posição do mau-sujeito do discurso de valorização do professor dissimula, em última instância, o trabalho ideológico da ação interpeladora em suas instâncias (interna e externa).

Dando prosseguimento às análises, retomo o funcionamento discursivo da *SD2* (*E2*):

SD2(E2): O bom professor usa o seu talento para o aluno descobrir o dele.

Produz-se, na sequência, o mesmo efeito de imanência produzido pelo *dom* e a *missão*, uma vez que o que se encontra significando na sequência vem a ser *aquilo que*

⁹⁹ O referido alinhamento ideológico é que sustenta as designações *Bom sujeito I* e *Bom sujeito II* (títulos dos capítulos IV e V) para a posição do sujeito ante o Sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar e seus saberes. Identificação construída mediante equiparação do funcionamento ideológico dos, aparentemente díspares e anacrônicos, discursos da docência como *dom/missão/talento* e como *profissão*.

o professor descobriu em si próprio e que agora o aluno também descobrirá: o dom, a vocação. Não se fala em “adquirir ciência”, mas em aquisições subjetivas, da ordem do imanente. Há uma diferença entre *aquisição* e *descobrimento*. Só se descobre o que “já está lá, coberto”. Só se adquire o que ainda não se tem.

A laicização da escola¹⁰⁰ não acarretou a anulação dos discursos do dom e da vocação. Antes, reorientou o dom e a vocação docentes para o serviço fiel ao poder e aos novos ideais de cidadão e de sociedade, do que se depreende que Deus e o Estado exigem basicamente a mesma dedicação e serviço. Althusser (2006, p.78) sugere que estas mudanças afetaram sobretudo a relação *Família-Igreja-Estado*, a qual é substituída, após o advento da burguesia, pela nova configuração *Família-Escola-Estado*. É a Escola que passa a mediar as relações entre a Família e as ordens/necessidades do Estado. Cabe à Escola, juntamente com os demais Aparelhos Ideológicos, fazer com que as famílias saibam o *tipo de pessoa/cidadão/profissional* que precisa ser “entregue à sociedade”. Entretanto, as imagens sobre o docente, oriundas dos séculos de trabalho escolar da Igreja, não se desfizeram, como atestam as análises que ora desenvolvo.

O Aparelho Ideológico Escolar, como sugere a tese althusseriana, substitui o antigo Aparelho de Estado dominante, a Igreja, em suas funções. Ou seja, a Escola dá continuidade às funções da Igreja na Educação, o que implica a continuidade de uma postura subserviente à autoridade (religiosa ou laica) e o exercício das práticas cristãs¹⁰¹. Assegura-se a vitalidade do dom e da missão como padrão esperado de conduta docente e a Educação como meio de provisão da sociedade do tipo de pessoa e profissional que atenda às demandas do seu tempo. Está assegurado, em outras palavras, o modo de acumulação próprio do capitalismo.

O discurso da profissão¹⁰² (como o compreendemos contemporaneamente) representa uma incorporação tardia, muito embora o salário dado aos professores nas antigas sociedades grega e romana os tenha incorporado à classe daqueles que não poderiam dedicar-se ao *ócio digno*. Entretanto, esta não acarreta a substituição dos

¹⁰⁰ Fenômeno observado, sobretudo, a partir das mudanças promovidas pela Revolução Francesa (cf. capítulo 2 da tese)

¹⁰¹ Nesse sentido, emblemático vem a ser o escrito de Lutero (1530), intitulado *Sermão para que se enviem as crianças às escolas* (cf. capítulo 2 da tese).

¹⁰² A terceira dimensão, *a profissão*, encontrará seu espaço de análise propriamente dita dentro deste mesmo capítulo, quando a profissionalização do professor passa a funcionar no interior do *discurso da responsabilização docente*.

discursos do dom e da vocação, antes, soma-se a eles criando um espaço de *aparente conflito* no interior da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar, materializado nas sequências de E1:

“à altura da nobreza da profissão”

“*a mais nobre das profissões*”

“*nem é profissão, é missão*”

Os recortes integram três sequências discursivas do Enunciador 1, a saber:

SD8(E1): *O professor é o construtor do país, do futuro, precisa de salário que lhe dê tranquilidade para viver e lecionar preparado, para que possa se vestir dignamente, à altura da nobreza da profissão.*

SD9(E1): *Aliás, qual seria a mais nobre das profissões? (...) a do professor, que não deixa definhando o futuro?*

SD10(E1): *Professor é mais que vereador, que prefeito, que não lhe pagam, porque nem é profissão, é missão.*

As sequências mostram o funcionamento de um antagonismo de discursos que acabam exercendo um movimento excludente: ou se trata de “uma nobre profissão” ou de “missão”, bem explícito em SD10(E1). Não se trata de “uma profissão que desempenha uma missão”. Ou é “missão”, ou é “profissão”. A SD8(E1), por sua vez, relaciona salário e profissão e não salário e missão (ou dom):

SD8(E1): *O professor é o construtor do país, do futuro, **precisa de salário** que lhe dê tranquilidade para viver e lecionar preparado, para que possa se vestir dignamente, à altura da nobreza da profissão.*

As aplicações do salário retiram o professor do campo da “missão” e o inserem no âmbito da condição cidadã: tranquilidade, formação e vestimenta. Necessidades que pouco remetem às preocupações de quem cumpre a missão altruísta da docência. Sobre esta última, convém recordar o texto bíblico em que Jesus Cristo adverte sobre a “dureza” de seus dias em missão na terra: “As raposas têm covis, e as aves do céu têm

ninhos, mas o Filho do Homem não tem onde reclinar a cabeça” (Mateus 8:20). Desta memória discursiva, depreende-se que as preocupações materiais não pertencem ao campo do exercício do dom e da vocação, mas remetem a imagens da docência como trabalho assalariado. Este último, por sua vez, atualiza as memórias para o trabalho docente como atividade de uma classe que “precisa trabalhar” para manter-se, o que a distancia do *ócio digno* das classes abastadas e a iguala aos trabalhadores braçais e escravos assalariados das sociedades grega e romana.

Antes de avançar nos encaminhamentos analíticos, convém partir de uma hipótese de regionalização dos discursos que, embora em algum momento das leituras possa ter se mostrado plausível, não daria conta das conclusões que se operam durante as análises. Trata-se da seguinte proposta:

FORMAÇÃO DISCURSIVA RELIGIOSA	FORMAÇÃO DISCURSIVA da PROFISSÃO
dom, missão amor, altruísmo	formação profissional salário

Se fosse este o princípio de categorização dos discursos adotado na tese, estaríamos diante da possibilidade de um processo de desidentificação do sujeito docente com a formação discursiva religiosa, seus discursos e sentidos, acompanhada de uma filiação ao discurso da profissão docente e seus saberes. Entretanto, não é esta a categorização colocada em marcha ao longo do percurso teórico e analítico. A remissão dos discursos sobre o professor ao âmbito do funcionamento da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar desautoriza algumas leituras e sugere a seguinte dinâmica:

FORMAÇÃO DISCURSIVA DO APARELHO IDEOLÓGICO ESCOLAR
regula o que pode e deve ser dito sobre o professor e a Escola pela própria escola, mídia, família, igreja, sindicato, partido, ...

As consequências desta opção teórica e analítica reverberam consideravelmente nos gestos de interpretação dos fatos discursivos. Os deslocamentos de sentidos que remetem os discursos sobre o professor ao âmbito discursivo do trabalho docente (em oposição ao dom e à missão) produzem um simulacro de deslocamento ideológico significativo. Entretanto, como sugere o último quadro, os efeitos de deslocamento nos

sentidos tendem a dissimular o alinhamento ideológico dos discursos com o modo de funcionamento de *sua* instância ideológica: o Aparelho Ideológico Escolar, determinado e regulado pela instância ideológica dominante do modo de acumulação capitalista.

Dentre os muitos desdobramentos que estas reflexões sugerem, encontra-se a desnaturalização de sentidos para o sugerido efeito-anacrônico dos discursos do *dom* e da *missão* em meio às condições de produção pós-modernas, aspecto já discutido no capítulo anterior.

Para Althusser, os Aparelhos Ideológicos de Estado são instituições públicas e privadas que complementam o papel dos Aparelhos Repressivos de Estado em seu trabalho de manutenção do *edifício social*¹⁰³, reconhecidos socialmente por seu funcionamento como aparatos: religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural. Dentre estes, Althusser destaca o papel da Escola. As análises, no interior deste segmento, pretendem evidenciar o modo de materialização de discursos que lançam sobre a Escola e seus agentes o ônus do desenvolvimento econômico e a estabilidade social.

Para que ilustremos esta *expectativa* sobre a Escola e o docente, iniciemos a análise com a fala do Enunciador 3: a *campanha de valorização do professor* promovida pelo MEC, veiculada em rede nacional de televisão em 2009, a qual se constitui das seguintes sequências:

SD1 (E3): INGLATERRA, FINLÂNDIA, ALEMANHA, COREIA DO SUL, ESPANHA, HOLANDA, FRANÇA

SD2(E3): alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos

SD3(E3): nós perguntamos a pessoas desses países: Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?

SD4(E3): Der Lehrer (o professor); 교수 (o professor); El maestro (o professor); Opettaja (o professor); The teacher (o professor); De Leraar (o professor); Le Professeur (o professor)

¹⁰³ Referência à teoria de Marx que explica metaforicamente o funcionamento da sociedade capitalista nos moldes de um edifício de três andares: a base econômica capitalista (infraestrutura) e dois andares de instâncias político-jurídicas (superestrutura), determinadas pela base e assentadas sobre ela, apesar da paradoxal relação de retroalimentação que mantém com a base econômica. Na base, dar-se-iam as relações de produção, as quais implicam divisão de trabalho entre os donos do capital e aqueles que vendem a mão-de-obra. As instâncias político-jurídicas e ideológicas funcionariam como agências mantenedoras do edifício: são os chamados Aparelhos Repressivos e Ideológicos de Estado.

SD5(E3): Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos.

SD6(E3): Seja um professor.

SD7(E3): Informe-se no portal do MEC

A campanha é motivada, sobretudo, pela necessidade de aumento imediato no número dos profissionais de Educação no Brasil, o que se evidencia nas sequências:

SD6(E3): Seja um professor.

SD7(E3): Informe-se no portal do MEC

Os efeitos de sentido querem “agregar valor” à docência como sugerem o protagonismo social atribuído a estes profissionais:

SD2(E3): *alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos*

SD3(E3): *nós perguntamos a pessoas desses países: Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?*

SD4(E3): *Der Lehrer (o professor); 先生(o professor); El maestro (o professor); Opettaia (o professor); The teacher (o professor); De Leraar (o professor); Le Professeur (o professor)*

Os discursos do dom e do talento dão lugar ao discurso da profissão associado ao *discurso da responsabilização* aqui referido também como *discurso da imputabilidade/culpabilização docente*. O desenvolvimento social e econômico é responsabilidade do professor, conforme sugerem os trechos destacados nas sequências recém-apresentadas. Pela ordem do não-dito, encontramos (funcionando) no texto:

Professor: *responsável pelo desenvolvimento do país.*

Professor: *responsável pelo não-desenvolvimento do país.*

Tomemos o exemplo da Espanha, integrante da lista dos países que se “sobressaíram social e economicamente nos últimos 30 anos”, conforme materializado nas sequências:

SD1 (E3): INGLATERRA, FINLÂNDIA, ALEMANHA, COREIA DO SUL,
ESPAÑA, HOLANDA, FRANÇA

Recorte da SDI(E3)



SD2(E3): *alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos.*

É do conhecimento público que a Espanha, juntamente com outros países europeus, passou por uma grave crise econômica nos anos que se seguiram à circulação desta campanha do MEC (2009). O que se depreende deste cenário? Que a responsabilidade do insucesso social e econômico da Espanha seja também imputada ao professor. É nesse sentido que o discurso de valorização funciona como discurso da imputabilidade do professor. O desenvolvimento do país, segundo sugerem as sequências, é de responsabilidade do docente, bem como, pela ordem do não-dito, seu insucesso social e econômico. Se os discursos do dom e da vocação aparecem silenciados nos recortes analisados, o mesmo não se poderá dizer da missão.

Outro aspecto relevante a ser analisado vem a ser o processo de centramento do sujeito professor materializada pelo emprego do singular (SD4(E3): “_O professor.”) em lugar da coletividade: professores. Como efeito de sentido elementar, encontra-se o apagamento da noção de classe docente e a emergência da figura solitária do professor. A mesma formulação que promoveria, em análises recentes, o efeito narcísico da

valorização docente, aqui o torna mais “individualmente responsável” pelo (não)desenvolvimento do país.

Do quadro apresentado no capítulo anterior, algumas diferenças de sentidos para dom e missão precisam ser retomadas para que se perceba o funcionamento do discurso da docência como missão e os atravessamentos que se operam. Retomemos a distinção proposta:

DOM	MISSÃO	PROFISSÃO
INATO	SACERDÓCIO	FORMAÇÃO
Divino	Divino/altruísta	Escolha
Capacidade/talento	Tarefa delegada	Instrumentalização
Dom gratuito	Tarefa cumprida	Capacitação
Gratidão	Gratidão	Resultados
Salário (?)	Salário (?)	Salário

A segunda coluna (destacada em vermelho) aciona memórias para “missão dada, missão cumprida”, enunciado que remete ao discurso militar. O mesmo movimento remissivo é promovido pelo tom de *convocação/alistamento/recrutamento* promovido pelas últimas sequências do Enunciador 3:

SD5(E3): *Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos.*

SD6(E3): *Seja um professor.*

SD7(E3): *Informe-se no portal do MEC*

Enunciados que se aproximam de proposições injuntivas do tipo: “seja um soldado do exército”; “aliste-se na marinha”; “procure a junta de alistamento mais

próxima”¹⁰⁴. Recrutamento que, embora sugira um caminho de formação profissional, como sugere a materialidade das sequências, faz um chamamento nos moldes da interpelação do Estado capitalista.

5.2 O presente, o passado e o futuro nas mãos do (bom) professor

A coexistência destas três dimensões temporais atualiza, no discurso, a natureza política do objeto, enquanto remete ao funcionamento da própria instância ideológica do interdiscurso em sua forma “dominante”: o modo capitalista de (re)produção das condições de existência.

O *tempo* no discurso político, segundo discussão levantada no interior do capítulo 3, projeta-se mediante um meio particular de realização e significação. Após analisar a expressão de tempo verbalmente marcada do discurso comunista, conclui Courtine: “[A expressão de tempo] é regida por rituais de enunciação que produzem um segmento de tempo ligando o presente, o passado e o futuro, conseqüentemente, apagando toda interrupção ou toda descontinuidade possível na ação” (2006, p.75-76).

O pensamento de Courtine sinaliza, pelo menos, dois importantes desdobramentos para os efeitos de sentidos dos discursos de valorização do professor aqui analisados. O primeiro deles vai de encontro ao gesto que nos impele a etiquetar os discursos sobre o professor como “novos”, “tradicionais”, “anacrônicos”, etc. O princípio que nos autoriza a desfazer o anacronismo dos discursos do *dom* e da *missão* é precisamente sua categorização enquanto discurso político sobre o professor proferido pelo bom-sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. Um discurso que, ainda que sofra um processo de *gourmetização* próprio das condições de produção pós-modernas, não se desatualiza e nem se desvincula do conjunto de saberes sobre o professor enquanto agente de reprodução das forças produtivas do modo de acumulação capitalista. Portanto, desfaz-se o anacronismo dos sentidos à medida que os discursos do *dom*, da *missão* – e sua rerepresentação “bom professor” – deixam de ser categorizados como atravessamentos do discurso religioso e passam a significar enquanto já-ditos advindos da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

¹⁰⁴ São sequências que remetem às diversas materialidades de campanhas de alistamento dos jovens para o Exército Brasileiro, veiculadas anualmente por ocasião da apresentação obrigatória dos jovens que cumprem 18 anos às Juntas de Alistamento Militar.

O segundo desdobramento afeta mais diretamente a relação da práxis docente com o *fazer docente enquanto classe*. Quando Courtine relaciona o *continuum* temporal do discurso político com uma prática que apaga “toda interrupção ou toda descontinuidade possível na ação” (2006, p.75-76), encontramos os limites impostos pelo Sujeito da formação capitalista: todo mundo sabe o que é um (bom) professor. Em outras palavras, tudo o que se sabe sobre o professor advém do Sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar que se encontra em funcionamento no interior do modo capitalista de acumulação. Tudo o que o professor sabe sobre o que é ser um (bom) professor lhe é fornecido pela instância do capital, como se depreende do pensamento de Marx, explicitado em *Miséria da Filosofia* ([1847], 2003): “As condições econômicas tinham a princípio transformado a massa da população do país em trabalhadores. A dominação do capital criou para essa massa uma situação comum, interesses comuns. Por isso essa massa é já uma classe diante do capital, mas não o é para si mesma.” (p. 151)

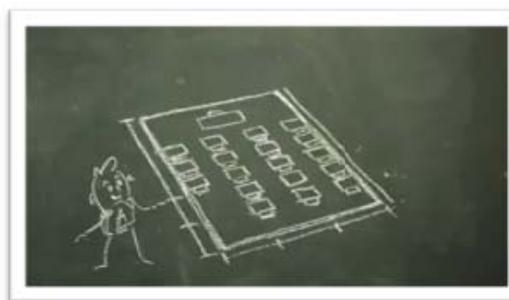
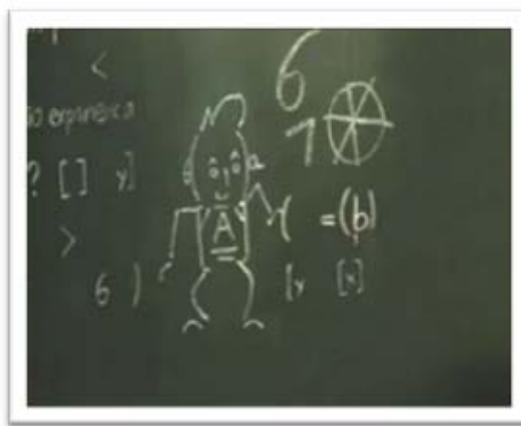
Como se depreende da leitura do *corpus*, o bom-professor tem em suas mãos o futuro da nação, o desenvolvimento do país, bem como a realização dos seus alunos. Descumprir estas projeções sobre ele, atualizadas pelos saberes da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar e mediatizados pela interpelação do Sujeito, significaria uma *descontinuidade na ação* docente, o que não está permitido ao bom professor¹⁰⁵. Ao mesmo tempo, é este conjunto permanentemente retroalimentado de projeções imaginárias sobre o professor que dá ao docente a sensação de pertencimento a uma classe, o que Marx nos faz pensar: uma *classe em si*, distinta do que seria uma *classe para si*.

A docência, enquanto efeito (evidente) de sentidos, enquanto “classe criada pelo capital”, tem seus sentidos parafrasticamente retomados em toda a extensão do *corpus*. As projeções materializadas pelas vozes dos três Enunciadores tratam de *relembrar* os pré-construídos sobre o fazer docente.

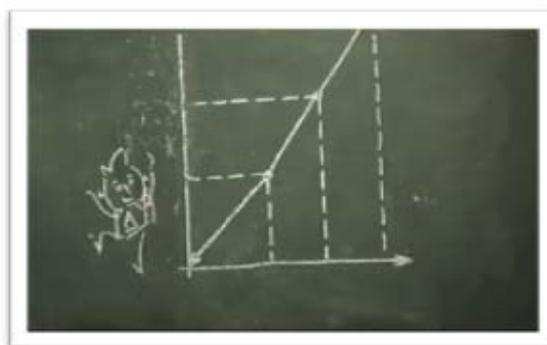
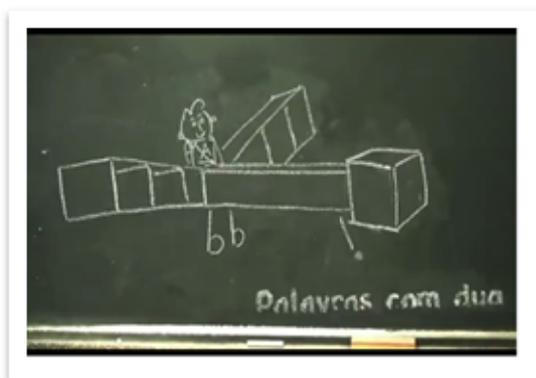
Voltando, portanto, ao *corpus*, encontramos que algumas sequências discursivas e imagens sobre o professor *trazem* cenas da escola e do professor “tradicionais”, isto é,

¹⁰⁵ Estas reflexões serão retomadas e ampliadas em outro momento, sobretudo devido às implicações que as tomadas de posição do sujeito professor acarretam nos movimentos de resistência e transformação do modo de produção capitalista. Por ora, sigo analisando como a questão temporal se materializa no *corpus*.

evocam o discurso da tradição no interior do espaço discursivo dos discursos de valorização docente. É o caso das cenas contidas na SID(E2)¹⁰⁶:



¹⁰⁶ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=2fgE2hGZbA8>



As cenas alternam imagens que remetem a conhecimentos, à Escola e a tecnologias próprias do século XX da Era Moderna. Não que os saberes ali contidos tenham perdido sua validade científica, mas há muito deixaram de representar o fazer docente. As atuais materialidades midiáticas tratam de associar o ensino aos novos domínios tecnológicos; à dinâmica do conhecimento; a um novo formato, menos hierarquizado da relação professor-aluno; e à multimodalidade de estímulos.

Outras materialidades integrantes do *corpus*, por sua vez, dão ênfase ao poder/responsabilidade do professor para construir o futuro e seu protagonismo absoluto na garantia do desenvolvimento social e econômico do país. É neste sentido que, no interior deste capítulo, as materialidades que acionam imagens para a *profissão* docente

têm seu funcionamento discursivo filiado ao discurso da imputabilidade/responsabilização docente.

5.3 De volta ao começo: efeito retrô ou *vintage*?

Que efeitos de sentido se produzem a partir do funcionamento discursivo de peças publicitárias do Enunciador 3 reunidas em torno do *slogan* *Todo bom começo tem um bom professor*? As imagens que constituem a peça publicitária, identificadas como Sequências Imagético-Discursivas do Enunciador 2 -SID(E2)- chamam a atenção pela “viagem no tempo”.

Às imagens da SID(E2), somam-se os efeitos de sentido da canção aqui reproduzida, identificada como SD10(E2), acompanhada de letras do alfabeto que particularizam os recortes:

- SD10a(E2): *A base de toda conquista é o professor*
 SD10b(E2): *A fonte de sabedoria, um bom professor*
 SD10c(E2): *Em cada descoberta, em cada invenção*
 SD10d(E2): *Todo bom começo tem um bom professor*
 SD10e(E2): *No trilho de uma ferrovia (um bom professor)*
 SD10f(E2): *No bisturi da cirurgia (um bom professor)*
 SD10g(E2): *No tijolo, na olaria, no arranque do motor*
 SD10h(E2): *Tudo o que se cria, tem um bom professor*
 SD10i(E2): *No sonho que se realiza (um bom professor)*
 SD10j(E2): *Cada nova ideia, um professor*
 SD10k(E2): *O que se aprende, o que se ensina (um professor)*
 SD10l(E2): *Uma lição de vida, uma lição de amor*
 SD10m(E2): *Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura*
 SD10n(E2): *Em toda teoria, tudo que se inicia*

O efeito *volta ao passado* não se deve apenas aos elementos presentes, mas principalmente ao que se ausenta da cena discursiva: a tecnologia e a (pós)modernidade, tal qual se operara na SID(E2). Se no interior do quarto capítulo os elementos imagéticos, somados ao texto verbal, atualizaram o discurso do *dom* e da *vocação*, agora atentemos para os efeitos dos sentidos produzidos no interior do funcionamento de um

discurso de responsabilização/imputabilidade docente. Começemos com a sequência-*slogan* da campanha:

SD10d(E2): *Todo bom começo tem um bom professor*

O adjetivo “bom”, escolhido pelo Enunciador 2 para produzir o efeito de “valorização” do professor, faz ressoar, na sequência, sentidos que o inscrevem em outro espaço de dizer. A valorização não recai sobre a classe docente, mas um segmento desta. Em outras palavras, não se trata de valorizar todos os professores, mas aquele que recebe a classificação de “bom”:

Professor de valor é professor bom.

Produz-se um deslize de sentidos entre a categoria *professor*, como representante de todos os professores e o *bom professor*, como uma subcategoria entre os professores. Isso adquire maior visibilidade quando explicitamos o que *não está sendo dito* na sequência:

*Todo **bom** começo tem um professor*

ou

Todo começo tem um professor.

A inserção do “bom” pressupõe uma atribuição de valor, uma avaliação prévia. Esta avaliação prévia se dá porque os discursos sobre o professor são regulados, em primeira instância, no interior da formação discursiva do Aparelho Ideológico de Estado e, em última instância, pela instância ideológica do capital (exterior à formação discursiva). Aquilo que regula o que pode e deve ser dito sobre o professor reverbera no dizer do sujeito.

Encontra-se em funcionamento um processo de valoração de caráter subjetivo, em oposição ao caráter metafísico que fundamentava o discurso do dom (imane), isso para voltar à distinção praticada por Platão.

O “bom” que no interior dos discursos do dom e da vocação atualizava memórias discursivas para “aquele que é naturalmente vocacionado”, adquire aqui sentidos mais próprios de “aquele que faz o que se espera que faça”. Escolher ser bom

professor quando há a possibilidade de ser mau professor. Estas *escolhas determinam* o “futuro”, “a qualidade da Educação” e “o desenvolvimento social e econômico” dos países, como sugerem outras sequências integrantes do *corpus*:

SD7(E1): *O vereador pode até fazer leis, mas não faz um país com saber, com conhecimento, com futuro. Isso é o professor que faz.*

SD8(E1): *O professor é o construtor do país, do futuro, precisa de salário que lhe dê tranquilidade para viver e lecionar preparado, para que possa se vestir dignamente, à altura da nobreza da profissão.*

SD9(E1): *Aliás, qual seria a mais nobre das profissões? A do advogado, que não deixa o inocente ser condenado? A do engenheiro, que não deixa o viaduto cair? A do médico, que não deixa o paciente morrer? Ou a do professor, que não deixa definhar o futuro?*

SD2(E2): *Educação de qualidade, só com professor de qualidade*

SD9(E2): *Educação de qualidade, só com professores de qualidade*

SD6(E2): *Um país melhor começa com bons professores.*

SD1c(E3): *Nós perguntamos a pessoas desses países: qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?*

SD1d(E3): *Der Lehrer (o professor); 先生 (o professor); El maestro (o professor); Opettaia (o professor); The teacher (o professor); De Leraar (o professor); Le Professeur (o professor)*

As projeções materializadas nas sequências tratam do professor no campo da profissão, deixando de lado (por um efeito ideológico) seu funcionamento no âmbito do dom, da vocação. Isso se deve ao conjunto de memórias ativadas, como sugere o quadro que novamente apresento:

DOM	MISSÃO	PROFISSÃO
INATO	SACERDÓCIO	FORMAÇÃO
Divino	Divino/altruísta	Escolha
Capacidade/talento	Tarefa delegada	Instrumentalização
Dom gratuito	Tarefa cumprida	Capacitação
Gratidão	Gratidão	Resultados
Salário (?)	Salário (?)	Salário

A terceira coluna, destacada em vermelho, enfatiza um novo elemento em relação ao praticado no âmbito do dom e da missão: *os resultados*. O discurso da imputação materializa as projeções sobre o papel do professor no âmbito do seu funcionamento enquanto agente-do-Aparelho-Ideológico- de-Estado.

O “bom” e, pelo não-dito, o “mau”, remetem, dentro do *corpus*, a um processo de múltiplas implicaturas: à *Educação*, ao *começo* e ao *professor*. Voltemos às sequências que relacionam o “bom professor” e a “qualidade da Educação”. Para tanto, reapresento algumas das peças que estabelecem uma relação parafrástica entre estes sentidos:

Figura 3 (E2)



TRASCRIÇÃO:

muito bom!!!

O bom professor usa seu talento para o aluno descobrir o dele.

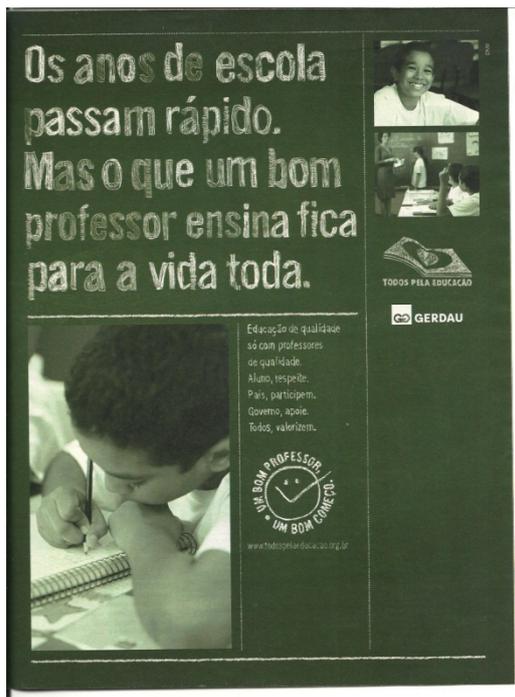
EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SÓ COM PROFESSOR DE QUALIDADE.

Aluno, respeite. Pais, participem.

Governo, apoie. Todos, valorizem.

Revista Nova Escola, nº 251, abr 2012, p.52

Figura 5 (E2)



Transcrição do trecho ilegível:

Educação de qualidade só com professores de qualidade.

Aluno, respeite.

Pais, participem.

Governo, apoie.

Todos, valorizem.

Revista Nova Escola, nº255, set 2012, p. 101

Retomando alguns recortes das imagens recém-representadas, teremos:

SD2(E2): *Educação de qualidade, só com professor de qualidade*

SD9(E2): *Educação de qualidade, só com professores de qualidade*

Os recortes reiteram a relação direta entre a qualidade do professor e a qualidade da Educação, em um movimento que silencia o complexo de instituições, instâncias, condições materiais e humanas implicadas no êxito/fracasso da Educação. Como já fora mencionado em gestos anteriores de análise, é o modalizador¹⁰⁷ “só”, nas sequências SD2(E2) e SD9(E2), que nos permite tais leituras.

Os sugeridos silenciamentos¹⁰⁸ apontam para este que seria, desde a perspectiva de análise, um dos principais deslocamentos de sentidos promovido pelo processo discursivo: uma substituição nos critérios de determinação/aferição da qualidade de ensino, ou seja, o trabalho ideológico de um *discurso da responsabilização/imputação* docente, possível, sobretudo, a partir do funcionamento dos discursos que partem da instância da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar.

Ausentes da cena, encontram-se os elementos político-orçamentários, bio-psico-sociais, socioeconômicos, tecnológicos, físicos, materiais, culturais, metodológicos e pedagógicos relacionados à Educação, os quais remetem a competências das demais instâncias do poder público; e acha-se apenas a figura empírica-solitária-simbólica do professor, funcionando como índice hegemônico da qualidade da Educação: leituras possíveis mediante o olhar problematizador das análises que desnaturalizam os sentidos (im)postos pelo *discurso da valorização* docente. O mesmo movimento de sentidos que silencia as responsabilidades institucionais e sociais sobre o desempenho da Escola e dos alunos, dissimula a instância ideológica interpeladora do capital sobre o Sujeito universal da formação discursiva que naturaliza os saberes sobre o bom professor e a Educação de qualidade.

¹⁰⁷ Reconheço que a mobilização do termo *modalizador* no interior dos movimentos de análise do *corpus* sugere uma retomada teórica do conceito no âmbito dos estudos enunciativos e discursivos, o que, de fato, não se processará no espaço desta tese. Por ora, justifico o emprego do termo por considerá-lo útil à compreensão do funcionamento da materialidade intradiscursiva, ainda que os efeitos de sentidos que produza nas sequências transcendam em grande medida, como sinalizam as gestos de análise, os efeitos modalizadores. Nesse sentido, o reconhecimento dos efeitos de sentido produzidos pelo funcionamento dos modalizadores (como o *só*) nos permite identificar as marcas, na língua, do grau de adesão/distanciamento do sujeito aos discursos (DUBOIS et al, 2007). Para Maingueneau, “a modalização pode ser explicitada por marcas particulares, ou manter-se no implícito do discurso, mas ela está sempre presente, indicando a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p.337).

¹⁰⁸ A matéria significativa do silêncio a que me refiro não coincide com aquela que constitui o implícito, identificado por Ducrot (1987) como conteúdo apreensível por parte do ouvinte/leitor e presentificado na superfície da língua pela vontade do enunciador. O conteúdo silenciado, por sua vez, só deixará pistas discursivas e está relacionado a “pôr em silêncio”, calar no discurso os conteúdos “inapropriados” aos propósitos discursivos (ORLANDI, 2007)

Prosseguindo na análise dos recortes, o “de qualidade”, materializado nas sequências SD2(E2) e SD9(E2), também silencia sentidos. O “de qualidade” - materializado nas sequências - se referem tanto à Educação como ao professor-funcionando como uma retomada parafrástica do “bom” e silenciando diferenças em seu funcionamento discursivo: enquanto a qualidade do professor (ou sua ausência) mostra-se imanente (perspectiva metafísica), a qualidade da Educação mostra-se condicionada à qualidade dos professores (subjetivista).

Assim acionados no enunciado, o “de qualidade” da Educação e o “de qualidade” do professor apresentam-se como retomadas parafrásticas (o mesmo), silenciando as diferenças e os sentidos decorrentes destas:

O que é uma educação de qualidade? Como determinar a qualidade da Educação?

O que é um professor de qualidade? Como determinar a qualidade de um professor?

Não está dito, na ordem da formulação, se o “professor de qualidade” já é uma realidade ou se representa uma categoria ainda inexistente, ambiguidade que também produz sentidos:

“ainda não temos Educação de qualidade porque não temos professores de qualidade”

ou

“onde estão os professores de qualidade, aí temos Educação de qualidade”

Por outro lado, os imperativos “respeite”, “participem”, apoie” e “valorizem” , presentes no recorte apresentado a seguir, pressupõem a existência de um professor desrespeitado, isolado, desapoiado e desvalorizado, respectivamente, pelas instâncias: *aluno, pais, governo e todos*:

SD4(E2): *Aluno, respeite. Pais, participem. Governo, apoie. Todos, valorizem.*

Estas instâncias estão implicadas no texto da Constituição Federal (1988) que assim refere a Educação e seus agentes:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O vínculo direto e exclusivo da qualidade da Educação à qualidade do professor contraria, textualmente, o que prevê o *caput* do capítulo destinado à Educação na Constituição Federal, uma vez que este direciona, em primeira instância, ao Estado e à família o dever de educar. A Escola, entendida como aparelho do Estado, aparece aí subentendida. Por outro lado, a redução do Estado à Escola contrariaria o caráter amplo de instâncias, instituições e poderes que configuram o Estado.

Os sentidos produzidos pelo texto da Lei, quando confrontados àqueles em funcionamento em SD4(E2), não deixam de produzir novos deslizes:

SD4(E2)	Artigo 205 da Constituição Federal de 1988
<p><i>Aluno, respeite.</i></p> <p><i>Pais, participem.</i></p> <p><i>Governo, apoie.</i></p> <p><i>Todos, valorizem.</i></p>	<p>A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>
PAPEL DO ESTADO, DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE	PAPEL DO ESTADO, DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE
<p>Respeito</p> <p>Participação</p> <p>Apoio</p> <p>valorização</p>	<p>Dever (obrigação)</p> <p>Co-laboração</p>

Sentidos estes que não deixam de funcionar como deslizes daqueles instalados pelas SDs:

SD2(E2): *Educação de qualidade, só com professor de qualidade*

SD9(E2): *Educação de qualidade, só com professores de qualidade*

Sentidos que polemizam com aqueles produzidos a partir das leituras do texto do artigo 205 da Constituição, conforme o explicitado no quadro recém-construído.

Os implícitos na SD4(E2), por sua vez, apontam possíveis fatores para a não-qualidade do professor/Educação: a falta de respeito dos alunos; a falta de participação dos pais; a falta de apoio do governo; e a falta de valorização por parte de todos; ao mesmo tempo em que *diluem* a responsabilidade primeira do poder público e suas políticas educacionais, uma vez que equiparam sua responsabilidade a de pais, alunos e sociedade. Voltemos à materialidade em questão:

SD4(E2): *Aluno, respeite. Pais, participem. Governo, apoie. Todos, valorizem.*

A *diluição* que aqui se sugere alia-se ao movimento de silenciamentos e deslocamentos que se processa ao longo dos recortes. Ao mesmo tempo, o protagonismo conferido pelo artigo 205 ao Estado, à família e à sociedade aparece materializado nas escolhas lexicais: *dever*, que remete à obrigação; e *colaboração*, que sugere *laborar com*, isto é, trabalhar conjuntamente. Esta leitura reforça o funcionamento do discurso de valorização como discurso de imputação/responsabilização do professor, quando consideradas todas as instâncias envolvidas no processo educativo, a considerar o previsto no texto da Lei.

5.4 O discurso da *falta* e a imputação do *déficit*

O processo de análise levado a termo no interior desta prática teórico-analítica demonstra como a passagem do *discurso da valorização docente* para o *discurso da responsabilização/imputação docente* se processa via mudanças *do olhar*. Nesse sentido, paralelamente ao *discurso da responsabilização/imputação do docente*, análises sugerem a co-ocorrência de um outro discurso, ao qual tenho chamado: o *discurso da falta* e que funciona no interior do discurso de imputação. Se aqui o menciono é porque seu atravessamento nos recortes das sequências discursivas analisadas é significativo. Nestas, como já se observou, os sentidos produzidos, sobretudo pelo *não-dito*, apontam para a *falta*: falta de qualidade; de talento; de respeito; de participação; de apoio; de valorização.

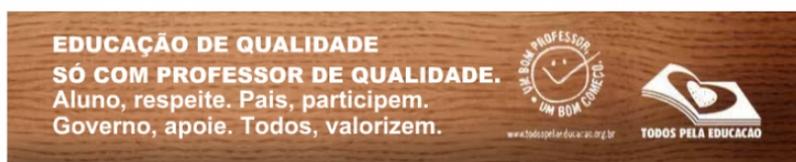
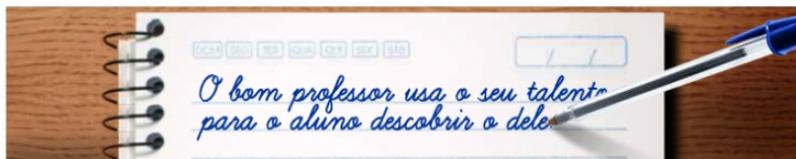
Ainda que as sequências discursivas se apresentem positivas e afirmativas, significam a partir do funcionamento do *discurso da falta* e da *responsabilização/imputação*, uma vez que o que motiva as “peças de comunicação” e as falas identificadas como *discursos de valorização do professor* não vem a ser a qualidade da Educação brasileira, mas a *falta* daquela; não vem a ser a qualidade do professor, mas a *falta* desta.

Atentemos para os gestos de leitura possíveis a partir do funcionamento do discurso da “falta” levado ao âmbito dos discursos do *dom*, da *vocação* e da *profissão*. Para tanto, retome-se o quadro comparativo:

DOM	MISSÃO	PROFISSÃO
INATO	SACERDÓCIO	FORMAÇÃO
“presente de Deus”	“chamado de Deus”	_____
Divino	Divino/altruísta	Escolha
Capacidade/talento	Tarefa delegada	Instrumentalização
Dom gratuito	Tarefa cumprida	Capacitação
Gratidão	Gratidão	Resultados
Salário (?)	Salário (?)	Salário

A inserção de “presente de Deus” (dom/talento) e “chamado de Deus” (missão) materializam as memórias discursivas religiosas remanescentes nos discursos sobre o professor. A falta de qualidade da Educação passa por um *descumprimento* do chamado divino e pela falta de uso do dom e do talento do professor, presentes de Deus.

Sobre este aspecto, convém que se rerepresente a materialidade de onde se extraem os recortes analisados:



No panfleto (E2), encontramos:

SD2(E2): *O bom professor usa o seu talento para o aluno descobrir o dele.* (grifo meu)

Ser “bom”, entre outros efeitos de sentido, implica cumprir sua missão e exercer (usar) seu dom/talento. É o que se depreende de SD2(E2). Encontra-se em funcionamento uma “falta” cujo efeito extrapola o sentido de *responsabilização/imputação*: encontramos-nos no âmbito da *culpa*, uma vez que o presente e o chamado vêm de Deus e o descumprimento de seus desígnios gera, via de regra, culpa.

Daí porque nos deparamos com uma espécie de simulacro de um discurso de valorização do professor. O que de fato “significa” dentre os sentidos produzidos vem a ser o discurso da falta de qualidade do professor, decorrente do não exercício do *seu* dom e o não cumprimento da *sua* missão. A falta de qualidade dos professores, além de silenciar o complexo conjunto de protagonistas no cenário educacional, oferece-se como explicação suficiente e completa para a falta de qualidade da Educação no Brasil.

Quando analisados no âmbito do funcionamento ideológico dos Aparelhos de Estado, os “diferentes” discursos de valorização do professor cumprem seu papel na produção/reprodução do modo de acumulação capitalista. E, a respeito dos indícios de antagonismo e anacronia entre os discursos que ocupam a cena das campanhas de valorização docente, os dispositivos teórico e analítico sugerem que não há oposição significativa entre os discursos do dom, da vocação e aqueles que remetem à profissão. O que se acha em funcionamento, em última instância, encontra-se intimamente imbricado no contraditório e complexo modo de relação ideológica do *continuum*

interioridade /exterioridade do gesto interpelador que transforma indivíduos em sujeitos do modo de produção capitalista.

Todos “saem da boca” do bom-sujeito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar que responde afirmativamente à interpelação da formação ideológica dominante no tocante a levar o professor a ocupar, *sem que tenha consciência disto*, seu lugar no processo de reprodução das forças produtivas do modo capitalista de produção. Um lugar discursivamente retroalimentado por projeções da docência como dom, vocação e profissão. Imagens que se atualizam – uma vez desconstruídas as evidências de sentido - no interior das projeções identitárias pós-modernas para o *bom professor* materializadas nas campanhas de valorização do professor.

5.5 Reprodução das forças produtivas capitalistas e o professor

Ao capital, é bom que tenhamos isso bem presente, interessa a atualização dos discursos de responsabilização docente pela manutenção do modo de produção capitalista, sobretudo a partir de seu trabalho na reprodução/manutenção dos quadros da força de produção. Discursos de responsabilização que se nutrem tanto dos discursos do dom, da vocação e da missão, quanto daqueles que tratam de conferir ao labor docente contornos profissionais. Há uma naturalização dos discursos sobre o professor que, em se tratando dos chamados discursos de valorização do professor, cristalizam sentidos para o bom professor como aquele que “sabe” o que deve fazer e o faz. Sabe que seu valor reside no cumprimento da missão, no exercício do dom e no seu (bom) desempenho na reprodução dos quadros de força de trabalho para o desenvolvimento do país. Qualquer outra posição implicaria, segundo se depreende dos gestos de interpretação, um deslocamento na ordem do (bom) sujeito (bom) professor.

Nesse sentido, diremos que as sequências que atualizam os discursos da docência como *profissão*, bem como aqueles que atualizam as dimensões do *dom*, *vocação*, *missão*, materializadas no sintagma “bom professor” sugerem o trabalho, via discurso-transverso, de apresentações parafrásticas que dissimulam o discurso da imprescindibilidade do fazer político docente no modo de regulamentação da sociedade capitalista. Como desdobramento imediato deste acontecimento, volto a sugerir, encontra-se o reconhecimento da categoria *professor* como objeto simbólico da imanência ideológica do modo de produção capitalista.

Althusser, a partir de suas leituras de Marx, afirma que: “Toda formação social para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção” (2007, p. 54). E por condições de sua reprodução, continua Althusser, entenda-se a reprodução das forças produtivas, bem como das relações de produção existentes. O que equivale a dizer que toda formação social necessita reproduzir os meios de produção tanto quanto as forças produtivas responsáveis pelas condições materiais de produção. Reprodução esta que não mais se dá no interior da fábrica, como explica Althusser:

(...) mas não é ao nível da empresa que a reprodução das condições materiais da produção pode ser pensada; pois não é neste nível que ela existe em suas condições reais. O que acontece ao nível da empresa é um efeito, que dá apenas a ideia da necessidade da reprodução, mas que não permite absolutamente pensar suas condições e seus mecanismos.” (2007, p. 55)

Em primeira instância, continua o teórico, é o salário que assegura a reprodução das forças produtivas. Entretanto, complementa:

não basta assegurar à força de trabalho as condições materiais de sua reprodução para que se reproduza como força de trabalho. A força de trabalho deve ser “competente”, apta a ser utilizada no sistema complexo do processo de produção. (...) Ao contrário do que ocorria nas formações sociais escravistas e servis, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende a dar-se não mais no ‘local de trabalho’ (a aprendizagem na própria produção) porém, cada vez mais, fora da produção, através do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições. (*op. cit.*, p. 57)

É precisamente neste ponto que a Escola adquire seu protagonismo, sobretudo a partir da implantação do modo capitalista de funcionamento social e econômico. A Escola que tem no aparato religioso seu antecedente mais imediato. Sobre isso, assim se posiciona Althusser: “No período histórico pré-capitalista,(...), está absolutamente claro que *havia um Aparelho Ideológico de Estado dominante, a Igreja*, que concentrava em si não apenas as funções religiosas, mas também as escolares e grande parte das funções de informação e da ‘cultura’.” (2010, p.119). Período que deu lugar, como já pontuado em páginas anteriores, a uma série de eventos que terminaram por

deslocar a hegemonia clerical na sociedade e abrir espaço para o surgimento de um novo Aparelho Ideológico, prevalente: a Escola.

Pode-se dizer que a burguesia apoiou-se no novo AIE político, parlamentar-democrático, instalado nos primeiros anos da Revolução e reinstaurado após longas e violentas lutas, por alguns meses de 1848 e por décadas após a guerra do Segundo Império, para conduzir seu combate contra a igreja e dela arrancar as funções ideológicas – em outras palavras, para assegurar não apenas sua própria hegemonia política, mas também sua hegemonia ideológica, indispensável à reprodução das relações capitalistas de produção. (ALTHUSSER, 2010, p.120)

Althusser, ao discorrer sobre os aparelhos ideológicos, pormenoriza o que seria – para ele – a *práxis* escolar no seio do capitalismo:

Ela [a escola] pega crianças de todas as classes desde a tenra idade escolar e, durante anos – os anos em que a criança está mais ‘vulnerável’, espremida entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado escolar- martela em sua cabeça, quer utilize métodos novos ou antigos, uma certa quantidade de ‘saberes’ embrulhados pela ideologia dominante (...), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (...). Em algum momento por volta dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é ejetada ‘para a produção’: trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semi-emprego intelectual, seja para fornecer, além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão (...) e os profissionais da ideologia (...) (*op. cit.*, p.121-122)

Este papel de formador dos quadros de manutenção do modo capitalista de produção encontra-se em funcionamento nas sequências do Enunciador 1, tanto quanto do Enunciador 2 e 3. Das sequências, extraem-se alguns recortes que fazem referência ao papel do professor e da Escola no sentido de ir “(...) preenchendo os postos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses.”, bem como, dando continuidade às palavras de Althusser, fornecendo “(...) além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’,

os agentes da exploração (capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão (...) e os profissionais da ideologia (...) (2010, p.121-122). Vejamos recortes oriundos da fala dos Enunciadores:

SD4(E1): *O médico é médico porque teve professores. O engenheiro, porque teve professores.*

SD6(E1): *O prefeito, os vereadores, que oferecem pouco ao professor, talvez não tenham tido professores dedicados. Pagam abaixo do mínimo porque não podem pagar pior para o setor mais importante do município, que é o ensino. Que deveria ter o maior salário.*

Às seqüências do Enunciador 1 acrescenta-se SD5(E2), presente na materialidade da Figura 4 (E2):



Figura 4 (E2)

SD5(E2): *Tente imaginar um mundo sem professores. É só imaginar um mundo sem nenhuma outra profissão.*

SD5(E2) materializa a importância/responsabilidade/missão do professor em assegurar “um mundo com profissões” ou, em um sentido mais *lato*, assegurar a própria

concretude do mundo, já que esta realidade só se vislumbra mediante a “imaginação”. Seguindo o efeito da evidência de sentidos, trata-se de assegurar o presente e o futuro do país: cabe ao professor suprir a sociedade de todas as profissões e garantir o desenvolvimento social e econômico.

A sequência traz implícito o discurso da profissão. Leitura possível mediante o funcionamento do “outra” no recorte “sem nenhuma *outra* profissão” (SD5-E2). De modo semelhante, as sequências do E1 recém-reproduzidas, tendem a inscrever as atribuições de reprodução da força de trabalho que opera os meios de produção capitalista no âmbito da docência como profissão. Isso se dá mediante efeitos de sentidos para os recortes transcritos no quadro:

Enunciador 1e 2	O professor e a reprodução das forças produtivas (profissões)
SD4(E1): <i>O médico é médico porque teve professores. O engenheiro, porque teve professores.</i>	Médico Engenheiro
SD6a(E1): <i>O prefeito, os vereadores, que oferecem pouco ao professor, talvez não tenham tido professores dedicados.(...)</i>	Prefeito Vereadores
SD5(E2): <i>Tente imaginar um mundo sem professores. É só imaginar um mundo sem nenhuma outra profissão.</i>	Todas as <i>outras</i> profissões

À formação técnica dos profissionais, papel bastante explicitado por Althusser, somem-se as atribuições ligadas ao modo de regulamentação do capitalismo. Por *modo de regulamentação* entende-se: “uma materialização do regime de acumulação que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc. que *garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de produção*” (LIPIETZ *apud* HARVEY, 2012, p. 117, grifo meu), o que se traduz como um conjunto de esforços que visam viabilizar o presente e

garantir o futuro do modo de produção capitalista. Nos chamados discursos de valorização do professor, este modo de regulamentação materializa-se em sequências que “lembram” o docente de sua responsabilidade para com o desenvolvimento e o futuro.

E, enquanto relembram incessantemente ao professor seu papel no âmbito das forças reprodutivas e mantenedoras do modo de produção capitalista, os discursos de valorização do professor opacificam (inviabilizam) sua existência enquanto *classe para si*. Para tanto, torna-se imprescindível o papel dos discursos do dom e da missão, somados à responsabilização docente.

O modo de regulamentação capitalista, afirma Harvey (2012), zela para que a organização da força de trabalho cumpra “os propósitos de acumulação do capital em épocas e lugares particulares.” (p.119). A Educação e seus agentes, ao mesmo tempo em que instrumentalizam as novas gerações de trabalhadores, são responsáveis pela socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista, o que “envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais” (*op. cit.*,p.119). O próprio professor precisa estar *contagiado* pela predisposição a colaborar com o modo de regulamentação capitalista para que seja considerado “bom” o bastante para tomar seu lugar no modo de reprodução da força de trabalho. Harvey resume o conjunto de atitudes e valores que criam uma predisposição social generalizada à cooperação com o modo de produção dominante. Uma predisposição, diga-se, aprendida no seio dos Aparelhos Ideológicos de Estado:

A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital (...) é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo. (...) A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 2012, p.119)

As sequências a seguir acionam memórias discursivas que ligam a prática dos agentes do Aparelho Ideológico Escolar a sua responsabilidade dentro do modo de

regulamentação do capitalismo. Em outras palavras, pontuam a responsabilidade docente para com o cumprimento de sua missão no âmbito do modo de regulamentação capitalista:

Enunciadores	Atribuições do BOM-PROFESSOR
SD7(E1): <i>O vereador pode até fazer leis, mas não faz um país com saber, com conhecimento, com futuro. Isso é o professor que faz.</i>	<p>Fazer um país com saber</p> <p>Fazer um país com conhecimento</p> <p>Fazer um país com futuro</p>
SD8a(E1): <i>O professor é o construtor do país, do futuro, (...)</i>	<p>Construir o país</p> <p>Construir o futuro</p>
SD9(E1): <i>Aliás, qual seria a mais nobre das profissões? A do advogado, que não deixa o inocente ser condenado? A do engenheiro, que não deixa o viaduto cair? A do médico, que não deixa o paciente morrer? Ou a do professor, que não deixa definhar o futuro?</i>	<p>Não deixar definhar o futuro</p>
SD2(E2): <i>Educação de qualidade só com professor de qualidade.</i>	<p>Dar qualidade à Educação</p>
SD6(E2): <i>Um país melhor começa com bons professores.</i>	<p>Melhorar o país</p>
SD1b(E3): alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos. SD1c(E3): (...) Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?	<p>Desenvolver o país social e economicamente</p>
SD1e(E3): Venha construir um Brasil mais desenvolvido. Mais justo, com	<p>Construir um Brasil mais desenvolvido</p> <p>Construir um Brasil mais justo</p>

oportunidades para todos.	Construir um Brasil com oportunidades para todos
----------------------------------	--

As atribuições do professor, reunidas na segunda coluna do quadro, constituem materializações do discurso da responsabilização/imputabilidade docente à medida que acionam, pelo não-dito, a falta e o déficit que lhe serão tributados caso descumpra as projeções que lhe são pertinentes a partir do cumprimento do *dom, da missão, da vocação e da profissão* docentes:

O BOM PROFESSOR...	PELO NÃO-DITO: <i>O déficit e a imputação</i>
Faz um país com saber Faz um país com conhecimento Faz um país com futuro	Um país sem saber, sem conhecimento, sem futuro...
Constrói o país Constrói o futuro	A desconstrução do país e do futuro...
Não deixa definhar o futuro	O definhamento do futuro...
Dá qualidade à Educação	Educação sem qualidade
Melhora o país	A piora do país...
Desenvolve o país social e economicamente	O subdesenvolvimento social e econômico...
Constrói um Brasil mais desenvolvido Constrói um Brasil mais justo Constrói um Brasil com oportunidades para todos	Inviabilidade um Brasil mais justo e desenvolvido, com oportunidades para todos...

O discurso da responsabilização/imputação docentes que funciona a partir dos desdobramentos discursivos do “bom-professor” faz ressoar, via discurso-transverso, o

gesto interpelador da instância ideológica do capital sobre o sujeito-professor. Para o sujeito, entretanto, o que procede da boca do Sujeito universal são discursos de valorização do professor materializados nas sequências que atualizam as projeções da docência como *dom, vocação, missão e profissão*. O “bom professor”, como evidência ideológica elementar, constitui uma síntese do que *todo mundo sabe sobre o que é ser um professor; do que pode e deve ser dito sobre o professor*, pela instância da formação discursiva.

Portanto, em última instância, é do *continuum* interioridade/exterioridade ideológico em que se processa o gesto de interpelação que advêm os sentidos para o professor e a Escola, enquanto instâncias estratégicas do modo de regulamentação da sociedade capitalista. Sentidos que se ressignificam, *gourmetizam-se*, via modo de funcionamento do discurso-transverso, no âmbito das práticas reguladas pelo Sujeito universal da instância discursiva.

CONCLUSÕES

Percorrido o trajeto, dou-me conta das inúmeras encruzilhadas teóricas e analíticas que o percurso me proporcionou, bem como das escolhas que, uma vez feitas, silenciaram outros tantos gestos possíveis (e passíveis) de interpretação e leitura. O olhar retrospectivo me faz ver quão mobilizador é o tema da docência para uma docente, ao mesmo tempo em que percebo que não poderia haver escolhido melhor interlocutor para tão instigante percurso: a Análise do Discurso em seus sotaques franceses, brasileiros,...

O que, a princípio, parecia restringir-se à identificação dos discursos sobre o professor que povoam e atravessam os chamados discursos de valorização do professor, converteu-se em uma verdadeira aventura teórico-analítica. As leituras de Althusser sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado devolveram os discursos sobre o professor a seu nicho ideológico: o Aparelho Ideológico Escolar, imbricado no mecanismo de sustentação, produção e reprodução do sistema de acumulação capitalista; a Escola revisitada em seu labor de reprodução das forças produtivas da sociedade, em todas as suas instâncias e níveis.

A descoberta desnuda o esquecimento em que me movia enquanto analista: esquecera a pertinência das formações discursivas a seu lugar ideológico, a saber, o todo complexo das formações ideológicas. E mais: esquecera o *dominante* do todo complexo que gerava as formações discursivas como se estas não tivessem uma exterioridade desde onde já se processaria o gesto de interpelação. Encontrava-me diante de uma instância interpeladora difusa para quem bastava que se lhe conhecêssemos o meio: o interdiscurso.

Desta forma, discursos sobre a Educação revelaram-se discursos políticos sobre o professor e a Escola regulados pela esfera ideológica do capital, cuja existência concreta materializa-se nas formações discursivas dos Aparelhos de Estado. A filiação dos Enunciadores à classe detentora do poder econômico, político e midiático já o sinalizara: trata-se, em primeira e última instâncias, de um mesmo Enunciador, ainda que empiricamente estivéssemos diante de materialidades produzidas pela rede Globo de Televisão, o movimento Todos pela Educação e o Ministério da Educação (MEC). O que tínhamos em mãos, materializadas como campanhas de valorização do professor, constituem retomadas parafrásticas dos saberes naturalizados pelo Sujeito universal,

mediante processo de interpelação levado a termo no âmbito contraditório da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar (em um *continuum* com sua exterioridade ideológica).

Problematizada a questão do espaço de interpelação ideológica, deparei-me com o modo *sui generis* de interpelação do Sujeito universal da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. O que *todo mundo sabe sobre o professor* bifurcava-se em discursos aparentemente anacrônicos e irreconciliáveis: aqueles que mantinham a prática de ensino na esfera do dom, da missão e da vocação; outros que projetavam sobre o professor o manto da profissão e da imputação de resultados socioeconomicamente mensuráveis. Entretanto, ambos funcionavam no mesmo espaço discursivo: os discursos de valorização do professor e seus efeitos de sentido produzidos no âmbito dos Aparelhos Ideológicos de Estado, mais pontualmente, na esfera do Aparelho Ideológico Escolar.

Como projeções aparentemente tão díspares quanto o dom e a profissão; a doação e o salário; o sacerdócio e a formação; poderiam coexistir *harmoniosamente* no interior da mesma prática discursiva? Questões que, confesso, permanecerão abertas a novas considerações. O que obtivemos, minimamente, são pistas sobre os desdobramentos e implicações da natureza ideológica do funcionamento da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. Compreensão de processos discursivos construída, também, a partir de uma breve retomada histórica da Escola e do papel docente, desenvolvida no interior do segundo capítulo da tese.

Nesse sentido, o efeito anacrônico,- reforçado pelas discursivizações pós-modernas que intensificam o descentramento do discurso/sujeito religioso-, está ligado às reverberações discursivas que remontam ao período medieval, em que sobre a Igreja recaiam também as atribuições educacionais. Por outro lado, também se materializa no fato de que o “dom” e a “vocação” não cessam de funcionar nas sequências que referem a “profissão docente”, atualizando nestas a responsabilização/culpabilização individual do professor ante o (in)sucesso dos alunos, o futuro da nação e o (não)desenvolvimento econômico do país. A este último processo, que resulta na instalação de discursos de responsabilização individual do professor, somam-se os efeitos dos silenciamentos, sobretudo aqueles que promovem o apagamento das demais instâncias materiais, institucionais e humanas co-implicadas no processo de Educação.

Pontuadas estas questões, o processo de teorização sinalizou um rumo para as análises: as sequências que atualizam os discursos da docência como *profissão*, bem

como aqueles que atualizam as dimensões do *dom*, *vocação*, *missão*, materializadas sobretudo no sintagma “bom professor”, sugerem o trabalho, via discurso-transverso, de apresentações parafrásticas que dissimulam o discurso da imprescindibilidade do fazer político docente no modo de regulamentação da sociedade capitalista, enquanto inscrevem o docente e suas práticas no âmbito de uma *classe em si*, criada e regulada pela complexa e contraditória instância do capital.

Como desdobramento imediato deste gesto de leitura, volto a pontuar, encontra-se o reconhecimento da categoria *professor* como objeto simbólico da imanência ideológica do modo de produção capitalista. O próprio gesto interpelador trata de enssujeitar o professor, no singular, individuado pelo Estado nos moldes teorizados por Orlandi (2001), de tal sorte que não chegam a se constituir, para o sujeito interpelado, os sentidos de uma *classe para si*: espaço onde “os interesses que se defende tornam-se [tornar-se-iam] interesses de classe”, segundo propõe Marx (2003, p.151). Daí a eleição por denominá-los saberes condizentes com a posição *bom-sujeito* da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. Nem anacronismo, nem oposição, sentidos que evidenciam o caráter contraditório do funcionamento da instância ideológica e o caráter dissimulador do gesto de interpelação.

Portanto, os efeitos de sentido do “bom professor” reiteram o valor imanente que assegura ao professor seu funcionamento como *classe em si*, ou seja, como categoria que “sabe” o valor e o papel que tem no processo de desenvolvimento e manutenção da formação social vigente. Uma categoria que “se vê” (apenas) naquilo que o Sujeito lhe dá a pensar. Daí o efeito identitário que se confunde com o processo de reificação docente no seio do modo de acumulação capitalista: ser professor é ser o bom professor individuado pelo modo de interpelação ideológica do capital.

E, enquanto relembram incessantemente ao professor seu papel no âmbito das forças reprodutivas e mantenedoras do modo de produção capitalista, os discursos de valorização do professor opacificam (inviabilizando) a existência deste enquanto *classe para si*. Para tanto, apoiam-se nos efeitos de sentido dos discursos do *dom*; da *vocação* e da *missão*, somados à responsabilização / imputação / culpabilização docentes em funcionamento nas sequências que materializam a *profissão* docente.

O discurso da docência como profissão, ainda que historicamente alinhado às noções de classe trabalhadora, perde sua força coletivizante ao incorporar, no âmbito do *corpus*, as dimensões do *dom*, da *vocação* e da *missão*. O caráter de classe dá lugar à

responsabilização individual do mau-professor, isto é, daquele que não coincide com as projeções do bom sujeito da docência.

“Bom professor” e “mau professor”, quando tomados como naturalizados sentidos no interior dos “discursos de valorização do professor” *praticados no âmbito da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar*, representam, por força do *modus operandi* da ideologia, projeções do capital sobre a categoria responsável pela reprodução da força de trabalho e dos quadros de reprodução do modo capitalista de acumulação. Isso nos lança para fora dos domínios discursivos dos Enunciadores empíricos que produziram as materialidades integrantes do *corpus*: onde quer que se constituam imagens e sentidos sobre o professor e o labor docente no âmbito das instâncias enunciativas da formação social dominante do capital, aí se encontrarão em funcionamento saberes regulados pela formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. Uma regulação que nos permite identificar a filiação dos discursos sobre o professor, aparentemente díspares, como retomadas de um mesmo conjunto de saberes da ordem do bom sujeito da formação discursiva.

Todos querem ser “bons professores”, imaginário que sustenta os discursos de valorização docente; antecipação que obscurece as bases ideológicas que estabelecem os contornos do *bom* e do *mau*. Sentidos que, ao se naturalizarem nos moldes de uma imanência discursiva, desautorizam efeitos de sentido que os inscrevem nos termos do funcionamento da formação ideológica capitalista burguesa, de onde advêm os “objetos” e os sentidos dos quais se apropria o sujeito (Esquecimento 1 e 2) no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Contradições que, para Pêcheux, remetem à única realidade que é “dada a conhecer” ao sujeito, aquilo que se passa no interior “do único mundo existente, o da sociedade burguesa” (1990, p. 12), de onde advêm *também* os sentidos para “produção-reprodução-transformação” do modo de produção capitalista.

Portanto, da formação ideológica capitalista burguesa irrompem os “objetos” e os sentidos dos quais se apropria o sujeito no interior das formações discursivas dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Objetos e sentidos internalizados pelos sujeitos mediante processo de interpelação/ensujeitamento que se dá, para o sujeito, no espaço interior das formações discursivas. Nesse sentido, é a introdução do *continuum* interioridade/exterioridade que traz, para a cena do gesto interpelador, o além interdiscursivo materializado no conjunto dos Aparelhos de Estado que respondem pela reprodução do modo capitalista de produção. Em parte, este gesto teórico vem a desnaturalizar os termos da relação sujeito-Sujeito-saberes da formação discursiva. A

relação entre formações discursivas passa a ser tomada como uma relação entre os braços de sustentação discursiva do modo de funcionamento da formação social capitalista, deslocamento que estabelece, no interior dos movimentos de análise, uma desconfiança básica sobre os contornos das posições-sujeito dadas a conhecer ao sujeito, sobretudo no que tange à desidentificação (com os saberes do Sujeito), à transformação (das condições de produção capitalista) e à resistência afirmativa (não sobreposta à exclusão).

É precisamente Marx que agrega um novo elemento à discussão em torno das possibilidades de tomadas de posição inscritas em movimentos de desidentificação e espaços de resistência. Trata-se das já apresentadas noções de *classe em si* e *classe para si*. Distinção que não se projeta como uma resposta pré-fabricada à equação, mas fornece pistas para a compreensão do funcionamento destes e de outros discursos produzidos no âmbito dos Aparelhos Ideológicos de Estado, ao mesmo tempo em que estabelece uma extensão para fora do escopo teórico e analítico da tese. Extensão esta que se materializa em uma série de questões para os professores, suas práticas discursivas e seus movimentos de classe.

Refiro-me, entre outros desdobramentos possíveis, às reverberações do percurso teórico-analítico aqui desenvolvido para dentro dos muros da universidade: *locus* de realização desta tese, espaço de docência do ensino superior e de formação de novos professores. Encontramo-nos no terreno do funcionamento dos discursos acadêmicos¹⁰⁹ sobre a docência e o docente. Em outras palavras, deparamo-nos com a realidade de que a Academia *põe em funcionamento* seus “próprios” discursos de valorização do professor, fazendo reverberar,- sem que tenha necessariamente consciência disto!-, efeitos de sentido para o “bom professor” regulado pelos saberes da formação discursiva do Aparelho Ideológico Escolar. Efeitos de sentido que se acham em funcionamento, em grande medida, nos discursos acadêmicos sobre *ensino e pesquisa*, sobre *professor universitário e pesquisador*, entre outras formulações.

Agora, buscando produzir, ainda que com insucesso, o efeito fechamento destas considerações, seleciono um último desdobramento, novamente teórico, para o percurso que ora se interrompe. Refiro-me às problematizações instaladas,- como sintoma da vitalidade das questões desenvolvidas-, em torno dos efeitos da interpelação e os

¹⁰⁹ Com esta denominação, quero abarcar o conjunto de falas que constituem os saberes dos professores universitários sobre o ser-professor e sua valorização/desvalorização, enunciados no âmbito de sua prática docente universitária, sobretudo no âmbito da formação de novos professores (Licenciaturas).

contornos desta. Dentre as (novas) questões que emergem do percurso realizado, sobressai-se a necessidade de se falar, em algum momento, sobre o que seria o *real da interpelação*¹¹⁰. Esta “falta” surge, principalmente, em face às idiosincrasias do modo de materialização da contradição ideológica no âmbito da constituição do Sujeito, dos sujeitos e os saberes da formação discursiva. Contradição que se problematiza, via movimentos de análise, quando o *continuum* interioridade/ exterioridade do gesto interpelador reinscreve as formações discursivas no terreno da luta de classes. Inscrição que, ao mesmo tempo em que desvela os contornos de sua existência no âmbito dos Aparelhos de Estado da formação social capitalista, abre a possibilidade de um processo de *apropriação de uma contradição*¹¹¹, intimamente imbricado nos moldes de instalação de uma *classe para si*. Esta última, muito embora constitua um aspecto internalizável da luta de classes (MARX, 2003), permanece inacessível ao sujeito enquanto parte do conjunto de saberes que não lhe são (nem nunca serão) dados a pensar pela formação social capitalista. Trata-se da mesma formação social que nos interpela em (bons) sujeitos-professores de seu modo de reprodução, enquanto dissimula os moldes deste ensujeitamento.

E como fascinada pelos prismas e matizes produzidos pelos movimentos do caleidoscópio, acho-me surpreendida, por força dos atravessamentos de memórias, pelos sentidos que as já tão repetidas palavras de Saussure (2003, p.15) produzem neste “fechar das cortinas”: “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto...” (enquanto voltamos a girar o caleidoscópio).

¹¹⁰ O *real* constitui categoria não abordada no corpo da tese. Insere-se aqui como um proposta, à guisa de conclusão, de um encaminhamento teórico aos desdobramentos oportunizados pelos movimentos de análise. Em *A Língua Inatingível* (2004), Gadet e Pêcheux retomam criticamente o pensamento de Milner a respeito do *real do objeto* em face ao *real do conhecimento* para daí fundamentar alguns pontos de vista conflitantes com o autor de *L'Amour de la langue*. No âmbito desta discussão, Gadet e Pêcheux fazem referência, ainda que muito brevemente, ao *real da língua* (o impossível) e ao *real da história* (a contradição).

¹¹¹ Henry admite um movimento de *apropriação da relação entre objeto real e objeto do conhecimento e quando* refere a *apropriação de uma contradição*, fala da contradição nos termos preconizados pelo materialismo histórico: “A categoria de contradição que permite pensar a relação entre objeto real e objeto de conhecimento no processo de produção dos conhecimentos é a que foi elaborada por Marx. Assim, a contradição que desenvolve o antagonismo de classe só é contradição do ponto de vista da luta de classes, isto é, da história no sentido do materialismo histórico. (...) a contradição é estabelecida pelas relações de produção e reprodução constitutivas da divisão de classes, mas as classes não preexistem às relações entre elas, de modo que não há primeiro a contradição e depois seu desenvolvimento; a contradição é o próprio desenvolvimento. Ela está presente desde sempre e só é suplantada por uma transformação revolucionária das relações de produção.” (2013, p.22)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Posições I**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho *et al.*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

_____. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10 ed. São Paulo: Graal, 2007.

_____. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. **Sobre a Reprodução**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010, pag. 105-142.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Ética pós-moderna**. Tradução: João Rezende Costa. 4 ed.. São Paulo: Paulus, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. Português. Tradução: João Ferreira de Almeida. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

CARDOSO, Zélia de Almeida. **A literatura latina**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2 ed. Tradução: Fabiana Komesu *et al.* São Paulo: Contexto, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A história no pensamento de Marx. In: BORON, Atilio *et al.*. **En publicación: a teoría marxista hoje: problemas e perspectivas**. ISBN 978987118367-8, 2007. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/marxispt/cap.5.doc>

CIPRO NETO, P. (Ed.) **Dicionário de Língua Portuguesa comentado pelo professor Pasquale**. Barueri, SP: Gold Editora, 2009

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Unicamp, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. As metamorfoses do *Homo politicus*. In: . PIOVEZANI, C. & SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos (SP): EdUFSCar, 2009.

_____. **Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública**. Tradução: Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos (SP): Claraluz, 2006.

DUBOIS, Jean *et al.* **Dicionário de Linguística**. 8 ed. Tradução: Frederico Pessoa de Barros *et al.* São Paulo: Cultrix, 2007.

ESPERANDIO, Mary Rute Gomes. **Pós-modernidade**. Coleção: Para entender. São Leopoldo (RS): Sinodal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 13 ed. Tradução: Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na história da Linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

GALLO, Sílvio D.O.. A educação pública como função do Estado. **Comunicações**, vol5, nº1, 1998 disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacao/index> ISSN: 0104-8481

GASPARINI, Edmundo. Pêcheux com Zizek – considerações sobre a relação entre linguagem e ideologia. In: MARIANI, Bethania; SOUSA ROMÃO, Lucília Maria; MEDEIROS, Vanise (orgs). **Dois campos em (des)enlaces: discursos em Pêcheux e Lacan**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012, p. 109- 115.

GRECO, Musso. Os espelhos de Lacan. In: **Opção Lacaniana online nova série**. Ano 2, nº 6. Nov 2011. ISSN 2177-2673. Disponível em: http://www.opcaolacanianana.com.br/pdf/numero_6/Os_espelhos_de_Lacan.pdf . Acesso em: 2/2/15

GRIGOLETTO, Evandra. **O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar**. 2005, 269f. Tese (Doutorado em Letras: teoria do texto e do discurso)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HALL, Stuart; SOVIK, Liv (org.). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte (MG): Ed. UFMG, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2012.

HENRY, Paul. Tradução: Maria Fausta P. de Castro. **A Ferramenta Imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Campinas (SP): Ed. Unicamp, 2013.

INDURSKY, Freda. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2013

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (coordenadora). *Glossário de termos do discurso*: Análise do Discurso (AD). Porto Alegre: Instituto de Letras (Projeto de Pesquisa Propesq –UFRGS/PIBIC-CNPq),UFRGS, 2005.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, Eni (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã e outros escritos**. Primeira parte. Tradução: Waltensir Dutra e Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MARX, Karl. (1847) **A miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da Miséria de Proudhon. São Paulo: Centauro Editora, 2003.

MILLARES CARLO, A.. **Historia de la literatura latina**. Breviario n. 33. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ORLANDI, Eni P.. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. Campinas (SP): Pontes, 2001.

_____. (org.). **Discurso Fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3 ed. Campinas (SP): Pontes, 2003.

_____. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas (SP): Pontes, 2004.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas (SP): Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas (SP): Unicamp, 2007.

_____. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. In: **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas (SP): Pontes, 2012, p. 213-234.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**: Campinas (SP), nº19, jul-dez, p. 7-24, 1990.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 1ª reimpressão. Tradução: Eni P. Orlandi et al. Campinas (SP): Unicamp, 2010.

_____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010b, pag. 143-152.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET; HAK (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução: Bethania Mariani. Campinas (SP): Unicamp, 2010c, pág. 59-158.

_____. & FUCHS. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET; HAK (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução: Bethania Mariani. Campinas (SP): Unicamp, 2010c, pág. 159-250.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET; HAK (orgs). **Por uma análise automática do discurso**. Tradução: Bethania Mariani. Campinas (SP): Unicamp, 2010c, pág. 307-315.

_____. (org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas (SP): Ed. da Unicamp, 2010d.

_____. Foi “propaganda” mesmo que você disse?. In: **Análise do Discurso Michel Pêcheux**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Tradução: Eni P. Orlandi et al. Campinas (SP): Pontes, 2011, p 73-92.

_____. Ideologia ou Campo Paradoxal?. In: **Análise do Discurso Michel Pêcheux**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Tradução: Eni P. Orlandi et al. Campinas (SP): Pontes, 2011, p 107-119.

_____. Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. Tradução: Guilherme Adorno; Gracinda Ferreira. In: **Décalages**. vol 1, nº4, 2014. Disponível em: <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>. Acesso em: 22/07/2015

PLATÃO. **A república**. Tradução: Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 12 ed.. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

STOCK, Leo. **Conjugação dos verbos latinos**. Lisboa (Portugal): Editorial Presença, 2000.