



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Bruna Sola da Silva Ramos

“O que *signifixa* isso?”

Dos *slogans* às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo

Rio de Janeiro

2012

Bruna Sola da Silva Ramos

“O que *signifixa* isso?”

Dos *slogans* às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

R175 Ramos, Bruna Sola da Silva.
“O que significa isso?": dos slogans às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo / Bruna Sola da Silva Ramos. – 2013.
190 f.

Orientadora: Raquel Goulart Barreto.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Estudo e Ensino – Teses. 2. Análise Crítica do Discurso – Teses. 3. Palestras e conferências – Teses. I. Barreto, Raquel Goulart. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37:82.085

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

Assinatura

Data

Bruna Sola da Silva Ramos

“O que *signifixa* isso?”

Dos *slogans* às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Raquel Goulart Barreto (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa de Assunção Freitas
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a. Dr^a. Edith Ione dos Santos Frigotto
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a. Maria Jaqueline de Grammont M. de Araújo
Universidade Federal de São João del-Rei

Prof. Dr. André Silva Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze.

Naquela ocasião escrevi uma carta a meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro.

Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador.

Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor.

Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa?

Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador.

Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino para ele deixar de variar.

A mãe abaixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

Manoel de Barros
Memórias Inventadas

Para Alexandre e Elisabetta
que, em lugar da enxada,
deram-me as *armas* para poder
frasear.

Para Leandro
por tudo dele que há
em mim.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Raquel Goulart Barreto.

Há nesta tese uma presença muito sentida da professora Raquel. Não por citações e referências explícitas, pois que é preciso ir mais fundo para, de fato, encontrá-la no texto. Presença atada às formas de pensamento, à intencionalidade crítica, à crença na polissemia como forma de ver. São incontáveis as palavras dela que perderam aspas em meu próprio pensar... Se um agradecimento é pouco para tanto, a amizade que fica é a certeza da bela caminhada compartilhada e a aposta em tudo o que virá.

À Prof^a. Maria Teresa de Assunção Freitas.

Nesta tese segue não só um agradecimento especial à professora Maria Teresa, como o reconhecimento pela profunda diferença que ela fez e faz em minha trajetória de pesquisa e de vida. Trouxe-me Bakhtin e orientou-me, por dez longos anos, nos caminhos da pesquisa como uma prática responsiva. Ficam o seu exemplo de professora-pesquisadora e um orgulho enorme pela parceria construída.

Aos professores Edith Ione dos Santos Frigotto, Maria Jaqueline de Grammont de M. Araújo e André Silva Martins.

Pela gentil acolhida à leitura e ao diálogo que possam trazer acabamentos outros.

Aos tantos amigos dos grupos de pesquisa Educação e Comunicação (UERJ) e Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC/UFJF), em especial à amiga Ilka Schapper, “outra de mim”.

Por reforçarem a crença no coletivo e a importância da mediação.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Como reconhecimento pelo investimento feito em meus estudos e por terem sido espaços de diálogos e de uma sólida trajetória de formação em pesquisa.

Aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei.

Por me instigarem, a cada encontro, a querer compartilhar.

À Fabiana e à Fernanda, que trouxeram Enzo, Beatriz e Caio.

Na vida em continuidade, a certeza de que vale a pena seguir.

Ao Luggi.

Enrodilhado em meu entorno, foi presença na solidão da escrita.

Confissões difíceis pedem folhas brancas:
não grites, não suspires, não te mates, escreve.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

RAMOS, Bruna Sola da Silva. “O que *signifixa* isso?” Dos *slogans* às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

O presente trabalho busca compreender as ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo a partir da análise dos *slogans* que circularam na recente Conferência Nacional de Educação (CONAE), como modo de problematizar os projetos ideológicos em disputa por hegemonia no campo da educação nacional. Situado no entrecruzamento entre os campos da linguagem, da ideologia e do poder como hegemonia, toma a teoria enunciativa de Mikhail Bakhtin e a Análise Crítica do Discurso (ACD), nos termos em que formulada por Norman Fairclough, como propostas teórico-metodológicas. No escopo de um diálogo tecido entre os autores, assume a linguagem como parte irreduzível da vida social, em duas abordagens que propõem as noções de discurso e de poder em perspectiva crítica. Pautado na imersão da pesquisadora na CONAE, esfera de produção-circulação do discurso pedagógico contemporâneo, este trabalho assume o texto como material privilegiado de análise, focalizando documentos oficiais e pronunciamentos político-governamentais. Dois discursos nodais foram identificados: o da “democratização” e o da “qualidade”. Em relação ao primeiro, são analisados os pressupostos assumidos e a constituição histórica de um campo de sentidos que inclui artifícios retóricos. Em relação ao segundo, é dado tratamento crítico ao léxico associado à “qualidade” em suas sucessivas adjetivações. A partir de ambos os discursos foram analisados dois *slogans*. O primeiro deles denominado “Educação para todos!”, “Todos pela Educação!” aponta para dois deslocamentos semânticos: 1) do direito à educação para o “direito à qualidade”; e 2) da perspectiva da “igualdade” para a de uma inclusão baseada no conceito da diferença. O segundo *slogan* denominado “O protagonista, professor!” aponta para um lugar contraditório ocupado pelo professor, em que a exortação não se coaduna com suas condições materiais de existência. Para abordar a constituição ideológica deste lugar, nos seus sentidos hegemônicos, são analisados: os discursos da OCDE e imagens de professores na mídia como expressões das relações entre os contextos micro e macro. Para a compreensão dos *slogans* é situado o binômio informação-conhecimento como cronotopo-chave da contemporaneidade. É nesse cenário que as expectativas relativas à produção do conhecimento são articuladas a exigências do sistema produtivo, sendo a educação concebida como instrumento de racionalidade econômica. Desse modo, o movimento analítico questiona, para além da positividade aparente, a forma como os *slogans* ganham centralidade no discurso pedagógico contemporâneo, na tentativa de perceber sentidos que interpelam sujeitos e sistemas de ensino e vão sendo naturalizados, até que, tomados como necessários, afastam possibilidades de crítica.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Democratização. Qualidade. Ressignificação.

ABSTRACT

In order to bring into discussion the ideological proposals now vying for dominance in Brazilian education, this study seeks to understand the resignifications of contemporary pedagogical discourse by analyzing the slogans heard at the recent National Conference on Education (CONAE). Situated at the crossroads of language, ideology and power as dominance, the study is theoretically and methodologically based on Mikhail Bakhtin's theory of the utterance and Norman Fairclough's critical discourse analysis. Within the framework of both authors' dialectics, it takes language as an essential part of social life in two approaches that attempt to define discourse and power from a critical standpoint. Based on the researcher's involvement with CONAE – the venue for contemporary pedagogical discourse production and use – it considers texts as the best material for analysis, and so focuses on the official documents, political and government comments and texts produced for the event. Two main types of discourse have been noted: one advocating "democratization" and one advocating "quality." On addressing the first one, we analyzed the principles assumed and the historical background of the meanings conveyed, including the rhetorical artifices used. When dealing with the second one, we adopted a critical approach to the adjectives used in defining "quality." The slogans were then analyzed based on those two types of discourse. The first slogan - "Education for all!" "All for Education!" - reveals two semantic shifts: 1) from the right to education to the "right to quality"; and 2) from the perspective of "equality" to the perspective of diversity based on the notion of difference. The second slogan – "Teacher: the protagonist!" - shows the contradictory position held by teachers, where praise does not come hand in hand with proper living and working conditions. To understand the ideological configuration of such position – in the sense of dominance - we analyzed both OECD's discourse and *how teachers are seen* on the media, as the two expressions of the relationship existing between the micro-contexts and the macro-contexts. Information and knowledge as key chronotopes of contemporaneity are used to understand the slogans. This is the setting where expectations concerning the production of thought articulate with the requirements of the productive system, in which education is conceived as an instrument of economic rationality. Thus our analysis questions - beyond apparent positivity - the way those slogans become central to contemporary pedagogical discourse, in an attempt to find meanings that interpellate individuals and educational systems and gradually become natural, until they are seen as necessary, leaving no room for criticism.

Key terms: Pedagogical discourse. Democratization. Quality. Resignification.

SUMÁRIO

	DAS INQUIETAÇÕES QUE VÃO AO TEXTO	10
1	DO “FIO DA MEADA”: A PESQUISA NOS CAMINHOS DA CRÍTICA E DA RESPONSABILIDADE	14
1.1	O discurso pedagógico como objeto da crítica	17
1.2	O recorte da crítica: os <i>slogans</i> do discurso pedagógico	22
1.3	A análise crítica do discurso	24
2	DE LINGUAGEM, PODER E IDEOLOGIA: “O QUE <i>SIGNIFIXA</i> ISSO?”	28
2.1	Bakhtin e a filosofia (crítica) da linguagem	29
2.2	Fairclough e a análise crítica do discurso.....	36
2.3	Bakhtin e Fairclough: por um encontro na análise (crítica) do discurso.....	38
3	DO EIXO DA EMPIRIA: A CONAE E SEUS (CON)TEXTOS	41
3.1	A CONAE como esfera de produção-circulação do discurso pedagógico ..	41
3.2	Das inserções da pesquisadora na CONAE: a observadora com “direito à voz”	52
3.3	O texto como material empírico.....	57
3.3.1	<u>As configurações textuais assumidas</u>	60
3.3.1.1	Documentos oficiais.....	60
3.3.1.2	Pronunciamentos político-governamentais.....	61
3.3.2	<u>Os dispositivos de análise</u>	62
4.	DOS DIÁLOGOS COM AS CRONOTOPIAS CONTEMPORÂNEAS	64
4.1	Tempos “pós-modernos”? Espaços “globais”? Por uma suspeição de nossas <i>cronotopias</i>	70
4.2	O binômio informação-conhecimento: <i>cronotopo</i> de gênero inteiro.....	82
4.3	Dos motivos <i>cronotópicos</i>	89
4.3.1	<u>O trabalho flexível</u>	90
4.3.2	<u>O consumo</u>	93

4.3.3	<u>Imagens, mídia e espetáculo</u>	97
5	DOS SLOGANS ÀS RESSIGNIFICAÇÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO	102
5.1	O discurso da “democratização”	102
5.1.1	<u>“Educação para Todos!”</u> ,	103
5.1.2	<u>„Todos pela Educação!”</u>	118
5.1.3	<u>Participação que arrefece, diálogos que silenciam [que resistências persistem?]</u>	125
5.1.3.1	CENA 1 - O “assento” da voz.....	126
5.1.3.2	CENA 2 - Vaias às vozes “carnavalizadas”.....	127
5.1.3.3	CENA 3 – O “tempo” da voz.....	128
5.1.3.4	CENA 4 – A voz da “continuidade”.....	129
5.1.3.5	CENA 5 – A “voz” legitimada?	130
5.2	O discurso da qualidade	131
5.2.1	<u>“O protagonista, professor!”</u>	146
5.2.1.1	O excesso das linguagens dos “especialistas internacionais”	156
5.2.1.2	O excesso da retórica dos <i>mass-media</i>	160
6	DOS (IN)ACABAMENTOS	174
	REFERÊNCIAS	178

DAS INQUIETAÇÕES QUE VÃO AO TEXTO

*O sentido normal das palavras não faz bem ao poema.
Há que se dar um gosto incasto aos termos.
Haver com eles um relacionamento voluptuoso.
Talvez corrompê-los até a quimera.
Escurecer as relações entre os termos em vez de aclará-los.
Não existir mais rei nem regências.
Uma certa liberdade com a luxúria convém.*

Manoel de Barros

Devo admitir, de antemão, que a poética de Manoel de Barros me incita a pensar a linguagem sob o viés de certa *anarquia* discursiva, que nos possibilita tensionar os limites impostos à palavra por seus significados já sedimentados. Deslocando-nos do gênero poético para o acadêmico, a referida *anarquia*, longe de denotar rompimento formal ou estilístico com a linguagem requerida, pode dizer de uma tentativa de transcender o “gosto casto” dos enunciados, dados e repetíveis nas formações discursivas que se edificam hegemônicas. E talvez seja esta, ao fim e ao cabo, a grande pretensão que me movimenta nos liames desta proposta de doutoramento: promover a abertura do simbólico, em torno de suas fissuras e de suas composições, na busca por compreender os efeitos de sentido que se voltam (e revoltam!) à construção do discurso pedagógico contemporâneo.

Como um modo de declarada *anarquia*, a pergunta que vai ao título da tese [“O que *signifixa* isso?”] traz o sentido forte do neologismo para dizer da aposta em uma pesquisa crítica, situada na confluência entre Educação e Linguagem. Da Educação, carrego as marcas do ser docente e uma inquietude, cada vez mais sentida, quanto aos caminhos da formação em tempos de *grife* da informação e do conhecimento. Desse horizonte, inquieta-me mais amiúde pensar sentidos que vão se tornando estáveis no plano do discurso pedagógico quando, alçada a motor de desenvolvimento do país, a educação também se vê exortada ao capital. Justamente esta inquietude permite o afluxo entre Educação e Linguagem nos caminhos mais políticos que esta tese assume.

Para dizer de minha trajetória teórica, carrego as marcas de um peculiar encontro entre Mikhail Bakhtin e Norman Fairclough, dois teóricos da linguagem que, apesar de pertencerem a épocas e espaços muito distintos, e se verem distanciados em suas questões e intencionalidades muito próprias, dialogam com a linguagem no grande tempo, tomando-a por

prática significativa e em sua gama de implicações políticas e ideológicas. Percebo, desse modo, que um dos maiores desafios desta tese seja justamente mobilizar um encontro de teorias, na perspectiva de perceber a potencialidade da crítica que a ambas alimenta para a análise em proposta.

No entrecruzamento entre a filosofia (crítica) da linguagem e a análise crítica do discurso, novas e férteis possibilidades são oferecidas para a compreensão do discurso – e do texto como sua materialidade – no interior dos jogos de poder e dos confrontos ideológicos que o envolvem e constituem. Este é, portanto, um estudo que se situa no limiar da linguagem como instância simbólica, transitando por entre configurações discursivas que sustentam sentidos em busca por hegemonia no campo do discurso pedagógico.

Tendo esse cenário por horizonte, esta tese se dedica a compreender, em perspectiva crítico-discursiva, as ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo, por meio da análise de *slogans educacionais* que circularam na recente Conferência Nacional de Educação (CONAE), como modo de problematizar os projetos ideológicos em disputa por hegemonia no campo da educação nacional. O movimento, portanto, será compreender como a matéria textual produzida e feita circular na CONAE é geradora de sentidos, buscando, nas marcas deixadas na superfície linguística, os traços ideológicos que concorrem para legitimar ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. Duas perguntas então se anunciam: que sentidos vão sendo *signifixados* através de *slogans* do discurso pedagógico contemporâneo, que circulam abrangentes e repetíveis? A que ressignificações remetem?

Dando partida ao texto, exponho o “fio da meada” da tese, apresentando a pesquisa nos caminhos da crítica e da responsividade. De uma discussão que dimensiona os modos do “ver”, situo um diálogo com diferentes pesquisadores que denunciam a condição da crítica nas sociedades contemporâneas e aponto a necessária revitalização do pensamento responsivo, tendo em vista o seu conseqüente fortalecimento. Munida de intencionalidade crítica, apresento o discurso pedagógico como objeto a ser investigado nos recortes de sua “dupla face” e no caráter autoritário e recontextualizador que o atravessa. No enfoque dado ao objeto, situo a proposta de análise a partir dos *slogans educacionais*, tendo em vista sua importância nos caminhos da “*signifixação*”. Ao fim desse diálogo inaugural proponho a Análise Crítica do Discurso como um modo particular para “ver” e compreender os sentidos do discurso.

Em seguida, convido ao encontro Bakhtin e Fairclough, na tentativa de situar seus pontos de convergência para uma compreensão crítica da linguagem. Com Bakhtin, avulta-se a crença na percepção interacionista da linguagem, com todas as implicações daí decorrentes

para a compreensão do próprio homem, produtor de textos e ser de respostas. Com Fairclough, avulta-se o político na percepção da linguagem como parte irreduzível da vida social e instrumento de poder. No encontro de suas teorias – por natureza, críticas – a possibilidade de fortalecer a investigação da natureza social, política e ideológica da prática discursiva.

As teceduras de uma proposição analítica crítica encaminham-me a uma reflexão sobre suas trilhas metodológicas, como um olhar *macro* que comporta um modo particular de entendimento da linguagem, do discurso, do texto, e que se relaciona diretamente às escolhas e apostas feitas no caminho da pesquisa. Nesse sentido, delimito a CONAE em relação ao seu contexto particular de produção, situando as problematizações já aí implicadas para a compreensão do caráter democrático e participativo com que ela se supõe. Encaminho, ainda, o registro do trabalho empírico realizado na conferência, situando as negociações para o campo e as potencialidades de um trabalho ativo de observação.

É também nesse diálogo que assumo o texto como unidade discursiva e material empírico privilegiado, em função do conjunto de pistas de sua materialidade significativa para o processo de interpretação e análise. Em meio às diferentes configurações textuais que circularam na CONAE, entendo a possibilidade de pensá-las quanto às disputas por posições hegemônicas frente ao discurso pedagógico contemporâneo. A partir daí é que se dimensionam as configurações textuais que compõem prioritariamente o *corpus* da pesquisa: documentos oficiais e pronunciamentos político-governamentais realizados em distintos momentos da conferência. Como fecho de toda essa movimentação, explico o movimento analítico assumido para escolha e recorte do *corpus* da pesquisa, bem como a constituição de seus dispositivos de análise, que consideram não apenas categorias linguísticas, mas leituras com foco nas questões macro-sociais.

O capítulo seguinte, intitulado “Diálogos com as *cronotopias* contemporâneas”, é componente fundamental do movimento analítico empreendido. Com ele, pretendo divisar *fronteiras* ao texto em construção, o que aqui significa inscrever a proposta de pesquisa em sua temporalidade. Junto a Bakhtin (2000) percebo que a compreensão de um cenário enunciativo não pode se dissociar do conhecimento da situação imediata que o criou, nem mesmo do contexto social mais amplo que o rodeia. É por isso que necessário se faz delimitar a contemporaneidade de que se trata [e que delimita o próprio discurso pedagógico como objeto de reflexão], constituída por um tempo e um espaço históricos. Por meio do conceito bakhtiniano de *cronotopo*, busco a suspeição de nossas próprias *cronotopias*, regidas e

encaminhadas por uma sociedade “global”, neoliberal e altamente tecnologizada, que aposta no binômio informação-conhecimento como elemento-chave de sua própria constituição.

Diante de todo esse panorama é que se constitui, enfim, a possibilidade de análise crítica dos textos produzidos na e para a CONAE, como modo de trazer ao diálogo possíveis ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. São elas atravessadas diretamente pela composição de *slogans*, que, por seu caráter repetível e gregário, contribuem de forma significativa para o movimento de estabilização (relativa) dos sentidos. Portanto, compreender “o que *signifixa* isso?” é o que me mobiliza nos caminhos desta análise.

No tratamento analítico dado aos textos recortados do todo, percebi a composição de discursos “nodais” que articulavam em seu entorno as propostas e debates realizados na CONAE: o discurso da “democratização” e o discurso da “qualidade”. São eles o ponto de partida para a delimitação dos sentidos que circularam em busca de legitimidade, *signifixando-se* nos *slogans*: “Educação para Todos!”, “Todos pela Educação!” e “O protagonista, professor”! A proposta é debruçar-me sobre a composição destes *slogans*, na expectativa de um debate exposto ao social que lhes dá acabamento, buscando compreender seus modos de constituição no interior das disputas que suscitam em torno de sua própria estabilidade. Seguindo esta rota crítica, serão revividas algumas cenas experimentadas na CONAE e que colocam em xeque a própria constituição do espaço discursivo da conferência como lugar de práticas democráticas.

As arquiteturas da tese se completam em meio a seu próprio (in)acabamento. Afinal, como parte do movimento de criação de sentidos, também ela dialoga com o porvir, germinando outras leituras, novos sentidos e modos distintos de “ver”, que não a deixam encerrar-se em si mesma, mas a mantém em diálogo com a grande temporalidade.

1 DO “FIO DA MEADA”: A PESQUISA NOS CAMINHOS DA CRÍTICA E DA RESPONSABILIDADE

– *Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão,
Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos,
Cegos que veem, Cegos que, vendo, não veem.*

José Saramago

Para tratar das potencialidades do “ver”, Saramago (1995) expõe em seu *Ensaio sobre a cegueira* uma grande alegoria política do estado de crise que se instalou nas sociedades capitalistas do século XX – sobre o sujeito e sua vida em coletividade, nestes tempos nos quais os limites entre a civilização e a barbárie tornaram-se tênues demais. Diferente de outras cegueiras que deixam o indivíduo na escuridão, o “mal branco” que acomete os personagens da narrativa reflete profundamente a batalha da natureza humana contra si mesma – de um homem que se vê alienado em seus valores fundamentais. O que se segue à leitura é uma indignação quanto à própria condição humana, diante de um cenário brutal que choca e estremece o leitor, convidando-o a olhar e literalmente “ver”. Porque, como no dizer do poeta: “Ver é uma ousadia. Fazer falar o que se viu ou desmistificar a cegueira alheia é ousadia dupla” (SANT’ANNA, 2006, p. 22).

Recorro à literatura como espécie de *trapaça salutar* (BARTHES, 2007), para trazer à cena a importância do “ver”, como uma analogia à relevância do pensamento crítico, em tempos nos quais ele nos parece “acorrentado” (SANTOS, 2004b) e se impõe como iminente a falência da crítica (SAFATLE, 2008). Diante da constituição progressiva de uma sociedade capitalista “global”, há, segundo Moraes (2004), uma “persistente intenção de neutralizar os ecos do pensamento crítico” (p.11), fluindo livremente a ideia de que já não há mais contrastes, de que temos mesmo é que nos “adaptar”, de que uma única explicação basta, e, portanto, já não necessitamos tanto de inquietações críticas (NOGUEIRA, 2004).

Como aponta Trivinhos (2001, p. 20), em seu estudo sobre a condição da crítica na sociedade tecnológica atual,

algumas tendências do pensamento contemporâneo, dentro e fora do cenário brasileiro, deixam entrever que o mal-estar enceta quando a categoria da crítica, considerada *a priori démodée*, pretende permanecer no jogo da produção teórica ou, na pior hipótese, entrar “de novo” no jogo. Segundo tal premissa, extraindo-se a

crítica dos afazeres conceituais – quase como ao modo de uma incisão para a retirada de um tumor maligno -, equaciona-se todo o problema.

É ainda Trivinhos (2001) que nos indica que tanto a crítica sem fundamentação teórica quanto a reflexão teórica que não encerre a mediação crítica são produtos fadados à atrofia. Por isso, considera perigoso um pensamento amputado da categoria da crítica: comprometido em sua própria imunidade, tende aos interesses das estruturas existentes. Nessa linha de entendimento, também Mattelart (2004) denuncia que há cada vez menos lugares a partir dos quais se possa pensar livremente, o que significa desenvolver um pensamento distanciado do empirismo e das lógicas econômicas dominantes. Desse ponto, voltamos a Marx (1985), que nos fala de um tempo em que tudo aquilo que considera inalienável torna-se objeto de troca, de tráfico, podendo, portanto, alienar-se.

É o tempo em que as coisas mesmas, que até então eram comunicadas, mas nunca trocadas; dadas, mas nunca vendidas; conquistadas, mas nunca compradas – virtude, amor, opinião, ciência, consciência etc. -, em que tudo, enfim, passou para o comércio. É o tempo da corrupção geral, da venalidade universal ou, para falar em termos de economia política, o tempo em que qualquer coisa, moral ou física, tendo-se tornado valor venal, é levada ao mercado para ser apreciada por seu valor adequado (MARX, 1985, s/p).

Na perspectiva da “mercadoria”, que só se reproduz por sua mimese ou pela sua homogeneidade, há a recusa do que é diferente e plural em nome da univocidade (OLIVEIRA, 2004b). Nesse sentido, também o pensamento crítico nos parece por ela fetichizado – sentimos, cada vez mais, as consequências de uma crítica teórica “docilizada pelo contínuo desfrute do ópio mercantil” (TRIVINHOS, 2001, p. 24). É assim que, celebrando a velocidade [incontrolável] das transformações na esteira da lógica do mercado, mergulhamos em um ritmo de velocidade pura e mal nos demos conta do colapso de nossos horizontes temporais, que se reduzem a um ponto em que só existe o presente, tal qual “o mundo do esquizofrênico”, em metáfora apontada por Harvey (2009). O pressuposto assumido é o da existência de uma *fissura* histórica que conformaria a *emergência* de uma nova era, na qual tanto as circunstâncias históricas quanto suas condicionalidades múltiplas estariam zeradas. Com isso, abandona-se todo e qualquer sentido de continuidade e de memória histórica em favor de “uma incrível capacidade de pilhar a história e absorver tudo que nela se classifica como aspecto do presente” (HARVEY, 2009, p.58).

Para problematizar a dimensão presentista da contemporaneidade, que traz em si o sentido da perda da transcendência histórica e de seu caráter emancipatório, busco inscrevê-la

no diálogo com Bakhtin (2000), que nos convida a “ver” e a “ler” o tempo em marcha, como uma *grande temporalidade*. Por isso, nesses instantes que se acumulam sem passado nem futuro, há que se rediscutir, inelutavelmente, o lugar do *tempo histórico* na relevância de sua composição *visível*, o que significa dizer, reencontrando Bakhtin, por meio das marcas que a *mão* e o *espírito* do homem inscrevem continuamente no *grande tempo*. Essa é uma tarefa a que não podemos nos furtar: reencontrar nosso lugar próprio nas inscrições deste grande tempo, na contramão de determinismos que insistem em apagar-nos como sujeitos da história, promovendo o que Dufour (2005, p. 10) classifica como “a redução das cabeças”.

Mas, então, o que hoje o capitalismo consumiria? Os corpos? Eles já são utilizados há muito tempo e a noção já antiga de “corpos produtivos” é testemunha disso. A grande novidade seria a redução dos espíritos. Como se o pleno desenvolvimento da razão instrumental (a técnica), permitido pelo capitalismo, se consolidasse por um déficit da razão pura (a faculdade de julgar *a priori* quanto ao que é verdadeiro ou falso, inclusive bem ou mal). É muito precisamente esse traço que nos parece propriamente caracterizar a virada dita “pós-moderna”: o momento em que uma parte da inteligência do capitalismo se pôs a serviço da “redução das cabeças”.

Na contramão desse movimento, a presente tese se faz posicionada pelo pensamento crítico, apostando no “potencial de fissão” que ele oportuniza à reflexão teórica, como modo de fazer emergir a tensão de sentidos e se tornar “fagulha” para a possibilidade de des/ver [ou simplesmente ver de maneira diferente] a realidade em construção. Falo, portanto, da necessidade apontada por Moraes (2004) de que se reencontre a vocação intelectual para duvidar das aparências enganosas e esquivar-se de juízos rotineiros, ou, “emancipar-se, falar com a própria boca, cultivar o inconformismo” (PUCCI, 2010, p. 54).

Como bem lembra Sarlo (2004a, p. 180), o pensamento crítico é, por definição, um pensamento autônomo, o que significa dizer que a exclusão de um supõe que o outro se faça inevitavelmente em perigo. Por isso, parece difícil pensar a prática intelectual crítica sem que se estabeleça uma relação tensa com a política, na qual o pensamento crítico resista à expansão colonizante dos interesses imediatos. É mediante uma leitura crítica que o sujeito abala o mundo das certezas, elabora e dinamiza conflitos, e “combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização” das ideias (SILVA, 1998, p.26). Daí que as ações relacionadas ao trabalho de um leitor crítico possam ser amalgamadas em um único conceito: o de posicionamento.

Posicionar-se, no sentido assumido por esta pesquisa, significa também apostar na responsividade, tal como formulada por Bakhtin (2000): a capacidade do enunciado de gerar *contrapalavras* entre os falantes, o que nos leva ao entendimento de que a compreensão não é

um ato passivo, de mero reconhecimento e decodificação da linguagem em seus aspectos formais, mas, uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de decisão perante o texto.

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 2000, p. 316).

No plano da responsividade, o homem é um ser de resposta e toda compreensão plena deve ser ativamente responsiva. É ela uma atividade dialógica, pois contém em si o germe de uma resposta. Para Geraldi (2004, p. 229), é preciso buscar nos eventos e nas singularidades como se realizam as ‘respostas responsáveis’, “como modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência”.

Dessa forma, o ato de compreender exige uma relação ativa do pesquisador, sendo, em si mesmo, uma forma de diálogo. É justamente essa atitude responsiva frente ao dito – a possibilidade de réplica, de contrapalavras – que nos permite explorar a natureza dialógica do discurso. Uma responsividade que, a meu ver, deve abarcar não apenas a consciência de que nossos ditos respondem e provocam novos ditos, mas a assunção de nossa responsabilidade perante eles, como atos responsáveis.

A proposta deste trabalho se sustenta, portanto, na perspectiva de uma crítica responsiva que traga em si germes de resistência e ruptura, considerando, como o faz Oliveira (1998, p.9), que é fundamental a disposição ética para “manter-se no terreno crítico de uma produção intelectual que recusa o ‘pensamento único’, o conformismo bem remunerado”. Porque com a poesia crítica de Quintana (1995), somos levados a crer que “se esta nossa “civilização” não arrebentar, acabamos um dia perdendo a fala – para que falar? para que pensar? – ficaremos apenas no batuque: “Tan!tan!tan!tan!tan!”.

1.1 O discurso pedagógico como objeto da crítica

[...] os discursos pedagógicos devem ser compreendidos, não como a expressão do que se deve fazer exatamente, mas como a expressão de que se deve dizer – e até mesmo pensar – neste ou naquele momento da evolução dos debates sobre educação para fazer aquilo que se deseja verdadeiramente fazer... e que, justamente, nem sempre se diz!

P. Meirieu

Situada a intencionalidade crítica que atravessa este estudo, é preciso dizer sobre o discurso pedagógico (DP) como objeto da análise proposta. Junto a Barreto (2002), encontro a síntese conceitual que concorre para sua própria abertura: o discurso pedagógico é “um discurso *para*”, “um conjunto nem sempre harmônico de práticas de linguagem desenvolvidas nas/sobre as práticas pedagógicas institucionalizadas, socialmente promovidas” (p. 147). Detendo-me especialmente nas preposições utilizadas pela autora (*para/nas/sobre*), busco alargar as possibilidades de entendimento do DP ao aproximá-lo daquilo que lhe é específico.

Como um discurso “*para*” significa que se dirige a algo ou alguém, demarcando-se com esta preposição a intencionalidade e o direcionamento constitutivos do DP. Já as duas outras preposições utilizadas (*nas/sobre*) explicitam uma bifurcação que revela a sua *dupla face*. Como vemos em Barreto (2002, p. 148), por um lado, o DP se refere ao conjunto das práticas de linguagem que são constituídas nas situações concretas de ensino, ou seja, nas “interações que sustentam a dimensão simbólica do trabalho docente como mediação didática”; por outro lado, o DP abrange o conjunto de reflexões que se voltam para algum um nível de explicação, justificativa ou orientação sobre o ensino, sustentando “um discurso do *dever ser*, com pretensões metadiscursivas e de intervenção nos discursos do ensino”.

Daí toda a carga de “autoridade” que é constitutiva do discurso pedagógico. Trazendo Bakhtin (1993) para o texto, poderíamos situar o DP naquilo que ele denominou por “discurso de autoridade”. Fundada no estatuto de verdade, consolidando ou reforçando significados fixos, a palavra de autoridade se materializa no discurso citado, não havendo espaço para argumentação, refutação ou contestação. Como é um discurso encontrado de antemão, exige de nós apenas o seu reconhecimento. Tomado como discurso de autoridade, o DP pode cercear a possibilidade da contradição, da *contrapalavra* e da negociação de sentidos, buscando assegurar a univocidade do sentido, ao passo que também define e limita a própria atividade da crítica.

Diante de sua *dupla face*, e já diante das complexidades que envolvem o seu campo de análise, faz-se mister delimitar que o DP, assumido como objeto de reflexão e crítica neste estudo, relaciona-se não com os discursos da escola ou com os que nela se produzem, mas ao conjunto das práticas de linguagem que versam sobre o ensino, o que significa dizer que se situa na perspectiva das orientações políticas e das reflexões sistemáticas produzidas [e feitas circular] sobre a prática pedagógica. É desse primeiro recorte que parte a exposição do DP como objeto desta pesquisa: o enfoque dado aos discursos que buscam explicar, orientar, justificar ou normatizar a prática educativa contemporânea.

De saída, e vistas em sua unidade, ambas as faces do DP são marcadas por relações assimétricas, no interior das quais os objetos do discurso aparecem como *algo que se deve saber* (ORLANDI, 1987, p.17). É este algo que *se deve* saber, dizer, e até mesmo pensar, como afirma Meirieu (2002) na epígrafe que inaugura esta seção, o que corrobora para o entendimento do DP como um discurso autoritário, ou seja, é discurso do poder.

Para explicitar tal afirmação, é preciso situar os três tipos de discursos que concorrem, segundo Orlandi (1987), para o funcionamento do DP: o discurso *lúdico*, o discurso *polêmico* e o discurso *autoritário*. No discurso lúdico, há possibilidade de expansão da polissemia (do *criado*), pois o referente do discurso se expõe à presença dos interlocutores. Já no polêmico, a polissemia é controlada, vez que cada um dos locutores busca direcionar o referente do discurso. No discurso autoritário há contenção da polissemia, pelo fato de o agente se pretender único e ocultar o próprio referente (ambos são tomados como *dados*).

A autora é enfática ao argumentar que, tal como se apresenta atualmente, o DP é um discurso autoritário. Sendo um discurso institucional, reflete as relações institucionais das quais faz parte: se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. Argumenta, com isso, que o “mal de raiz” do DP é refletir a ordem social na qual existe (ORLANDI, 1987, p. 37). O DP constrói para si uma metalinguagem que se funda no tratamento dado ao referente, desconsiderando o conhecimento do fato em si, que é apagado pela fixação de definições rígidas e encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas. Desse modo, o fato do conhecimento fica em segundo plano, para que em seu lugar fale uma linguagem sobre ele. Por isso, a afirmação de que essa metalinguagem consiste na exclusão dos fatos para que se possam fixar as definições, as quais vêm manifestas na forma “do é-porque-é e não na razão do objeto em estudo” (ORLANDI, 1987, p. 30).

Não havendo questões sobre o objeto do discurso, prescreve-se, assim, um só caminho: “o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter). O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo” (ORLANDI, 1987, p. 19). Com isso, a autora nos leva a perceber que pelo conhecimento dessa metalinguagem o DP não pretende fazer a ciência circular, mas instituir sua legitimidade. Por isso, não importa a explicação dos fatos, mas “determinar a perspectiva de onde *devem* ser vistos e ditos” (ORLANDI, 1987, p.19). Desse modo, há contenção da própria polissemia.

De que forma se poderia, então, intervir no caráter autoritário do DP? É ainda a autora quem nos aconselha em resposta: é preciso questionar o sentido dado pelo DP do poder, seus implícitos, os locutores, o conteúdo, sua finalidade, seu caráter informativo e sua “unidade”, buscando, com isso, atingir os seus efeitos de sentido. Isso significa, em primeira instância,

questionar as condições de produção desse discurso, tarefa que me proponho a perseguir na análise do *corpus* discursivo que compõe este estudo.

Mas, para além da tendência autoritária do DP, há outra que nos interessa sobretudo: seu caráter recontextualizador. É de Bernstein (1996, p. 259) a definição do discurso pedagógico como “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas”. Explicitando em suas palavras,

o discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Desse modo, o DP é percebido como um princípio recontextualizador, atuando como um conjunto de regras para embutir e relacionar dois outros discursos: o *discurso instrucional* (discurso especializado das ciências de referência que se espera ser transmitido na escola) e o *discurso regulativo* (associado aos valores e princípios pedagógicos). Tais regras contam com relativa estabilidade devido à vinculação com a distribuição do poder e das formas de manutenção da ordem social.

Ao nível micro da agência, podemos estar nos referindo [...] às regras que colocam o texto no interior dos discursos pedagógicos da escola, no interior de um curso, de um currículo, juntamente com a prática organizacional, isto é, as regras que regulam as relações entre agentes e contextos. Num nível relativamente mais macro, estaremos nos referindo às regras que regulam a construção daqueles discursos a partir dos quais o “texto privilegiante” inicial foi derivado, estaremos nos referindo às posições de poder no interior dos campos recontextualizadores pedagógicos relevantes e ao controle direto ou indireto por parte do Estado (BERNSTEIN, 1996, p. 246).

De acordo com o modelo elaborado por Bernstein, verificamos as múltiplas relações e interferências que atuam no sentido de constituir o DP. Em sua etapa de produção, constitui-se o discurso que expressa os princípios dominantes da sociedade, representados pelo Estado e sujeitos ao impacto das relações com o campo da economia e do controle simbólico, podendo sofrer, em maior ou menor grau, as influências do campo internacional. Tal discurso regulador sofre um processo de recontextualização por agentes oficiais, também sujeitos às mesmas determinações, transformando-se no discurso pedagógico oficial. Mais uma vez recontextualizado por agentes do campo pedagógico, o discurso pedagógico oficial passa a

constituir o discurso pedagógico de reprodução. Na perspectiva de sua transmissão, sofre uma última recontextualização, sujeito às condições específicas da escola, da comunidade e da prática docente.

Nessa cadeia de recontextualizações, importa-nos considerar as simplificações, as reelaborações e, sobretudo, os apagamentos aí envolvidos quando textos/discursos são selecionados em detrimento de outros e deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Fairclough (2003, 2006) retoma e amplia o conceito de recontextualização de Bernstein, definindo-o como um fenômeno complexo, que envolve não uma simples colonização, mas um processo ativo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diferentes contextos. Segundo o autor, as transformações em direção ao “novo capitalismo”¹ envolvem processos de recontextualização em duas dimensões: de estrutura e de escala. Na primeira, ocorre a reestruturação das relações entre os domínios econômicos, políticos e sociais, aí incluindo a comodificação dos campos como da educação, que se torna sujeito da lógica econômica do mercado. Na segunda, há o reescalonamento das relações entre diferentes escalas da vida social (global, regional, nacional e local), podendo ser “dimensionada pelas formulações das organizações “globais” endereçadas aos Estados nacionais, especialmente quando periféricos” (BARRETO, 2011, p. 920).

Desse modo, o presente trabalho parte da constatação de que o DP é um objeto complexo e multifacetado, um discurso de poder, cujo funcionamento discursivo desmonta qualquer hipótese de neutralidade que disciplinas pedagógicas, como a didática, tenham tentado sugerir. Por outro lado, seu caráter recontextualizador aponta para a dinâmica de sua constituição discursiva, devendo ser necessariamente considerados os deslocamentos e apagamentos constituídos quando outros discursos são descontextualizados de sua instância de origem para serem apropriados no campo pedagógico.

1.2 O recorte da crítica: os *slogans* do discurso pedagógico

Não é o uso do slogan que é moderno, mas sua extensão. A comunicação de massa, tanto a comercial como a política ou cultural, dele fez uma arma cujo alcance ultrapassa de longe os limites de um grupo restrito, como os leitores de uma obra, os

¹ Para Fairclough (2003) o termo novo capitalismo é usado em referência às mais recentes de uma série histórica de reestruturações radicais pelas quais o capitalismo mantém sua continuidade. O uso da expressão “novo capitalismo” não implica um enfoque exclusivo em questões econômicas, mas deve ser interpretado como uma preocupação de como essas transformações impactam a política, a educação, a produção artística e muitas outras áreas da vida social.

fregueses de uma loja a até os membros de uma multidão; uma arma destinada a sacudir este ser anônimo e sem rosto que é a multidão.

Olivier Reboul

No interior do discurso pedagógico e considerando a complexidade das relações que o problematizam como um discurso autoritário, e de caráter recontextualizador, o enfoque analítico deste estudo recai sobre os *slogans* que circularam na recente Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), esfera de produção-circulação do discurso pedagógico, na tentativa de compreender os projetos ideológicos em disputa por hegemonia no campo da educação nacional. Portanto, considerando o discurso pedagógico na esteira das diretrizes políticas e das reflexões sistemáticas que orientam a prática pedagógica, busco analisar, a partir dos *slogans* educacionais produzidos e feitos circular na CONAE, os traços ideológicos que concorrem para legitimar as ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo.

Como um dispositivo amplamente utilizado na publicidade, cujo intuito é arrebatá-lo o consumidor sem permitir-lhe brechas para contestações, e fortemente presente na propagação de ideologias, os *slogans* apresentam-se como um importante recurso de linguagem e sua dimensão atemporal implica que seu uso possa se dar em diferentes momentos históricos e em variadas situações. De acordo com Reboul (1975), o termo *slogan* tem origem gaélica e não inglesa e significava, na velha Escócia, “o grito de guerra de um clã”. Transitando historicamente de um contexto a outro, passou a ser usado na França em 1927. O autor nos adverte para o sentido pejorativo que o léxico adquire no francês, a partir deste período, reduzindo-se ao sentido de “propaganda” e “doutrinação”. Por reduzir significativamente conceitos e mensagens em expressões verbais de fácil repetição, a comunicação por *slogans* tende a comprometer o entendimento mais profundo do conteúdo comunicado.

A palavra *slogan* evoca a ideia de uma fórmula repetida até a obsessão, como um estribilho enfadonho, uma ideia de um matraquear, de uma frase com que nos assediam sem que possamos reagir, refletir. A ideia de um grito passional que apela às paixões de massa, que são as mais cegas. A ideia de uma afirmação ou de uma promessa suficientemente vaga para permitir todas as manipulações e, por fim, a ideia de uma falta de objetividade, de uma tendência oculta (REBOUL, 1975, p.7).

Ainda de acordo com o autor, o slogan cumpre três diferentes funções: fazer aderir, prender a atenção e resumir. Considerando-se o *slogan* como uma fórmula que resume de maneira incisiva, Reboul nos alerta quanto ao fato de ser sintetizada toda a defesa de ideias que, ao não serem debatidas em suas concepções mais abrangentes, podem ser compreendidas de maneira equivocada, multiplicando-se as interpretações sem que estejam respaldadas pela

verdade. Mas é interessante a percepção do autor de que a força própria do *slogan* não decorre do fato de ser repetido, mas de ser repetível. Segundo ele, “o slogan é eficiente quando cria em seus destinatários o poder e a necessidade de reproduzi-lo; quando se sabe repeti-lo e quando se gosta de repeti-lo” (REBOUL, 1975, p. 50).

Trazendo a discussão para o campo pedagógico, a expressão *slogan* educacional é utilizada por Scheffler (1974) para caracterizar certas expressões e palavras de ordem que se tornam símbolos de movimentos ou doutrinas educacionais e cuja função é atrair novas adesões ou reforçar a união dos “aderentes” em torno de certos princípios teóricos e práticos. De acordo com o autor, em se tratando de educação,

os *slogans* proporcionam símbolos que unificam as ideias e atitudes-chaves dos movimentos educacionais. Expressam e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade de espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Assemelham-se, assim, aos slogans religiosos e políticos e, como esses, são produtos de um espírito partidário (SCHEFFLER, 1974, p. 46).

Desse modo, em termos de sua caracterização, os *slogans* são assistemáticos, populares e produzidos para serem repetidos de forma veemente ou tranquilizadora, mas não a serem “gravemente meditados”. Também não apresentam forma padronizada nem qualquer pretensão de facilitar o discurso ou de explicar significações dos termos. Contudo, conforme Scheffler nos alerta, com o correr do tempo os *slogans* podem tornar-se portadores de um argumento pretensamente inquestionável e irrecusável, o que significa dizer que passam progressivamente a ser interpretados de maneira mais literal. “Primitivamente, tais slogans eram fórmulas [...] destinadas não a esclarecer, mas a impressionar e a fazer aderir; com o passar do tempo, as pessoas esquecem o seu papel e interpretam-nos literalmente, como verdades. É então que elas se tornam perigosas” (SCHEFFLER apud REBOUL, 1975, p. 106).

Nesses casos, faz-se necessário compreender os *slogans* não apenas como uma “asserção direta”, mas também como “símbolo de um movimento social prático”. Quanto mais são repetidos os *slogans*, maior será a probabilidade de se tornarem autônomos em relação às próprias pessoas, fortalecendo-se o viés de manipulação ideológica (SCHEFFLER, 1974, p. 58).

Quando os slogans são tomados de maneira literal, merecem crítica igualmente literal. É necessário, contudo, que avaliemos independentemente a intenção prática de cada um, e que o façamos por referência a seus contextos mutáveis, bem como em relação às doutrinas originárias das quais eles surgiram.

Para Mainguenu (2002, p. 170), como fórmula curta destinada a ser repetida por um número ilimitado de locutores, o *slogan* joga com rimas, simetrias silábicas, sintáticas ou lexicais, constituindo-se uma espécie de citação: “aquele que diz ‘Coca Cola é isso aí!’ não toma para si a responsabilidade por esses enunciados, apresentando-os como citações sem explicitar a fonte, que supõe ser do conhecimento do co-enunciador”. Tendo por horizonte os *slogans* que circularam no espaço discursivo da Conferência Nacional de Educação, busco questionar as suas condições de produção e o modo como circulam em busca por legitimidade. Afinal, como nos questiona Reboul (1975, p. 147), “se os homens são tão facilmente vítimas de todas as propagandas é por falta de uma educação que lhes permita julgar a propaganda. Ensinar os homens a discernir, torná-lo livre, em relação a tudo aquilo que o doutrina ou manipula, não é uma questão de educação?”.

1.3 A análise crítica do discurso

Na rota de uma abordagem crítica do discurso pedagógico contemporâneo, focalizando os *slogans* e as ressignificações a que remetem, este estudo elege a Análise Crítica do Discurso (ACD), de vertente britânica, e nos termos em que formulada por Norman Fairclough (2001, 2003), como proposta teórico-metodológica. Isto se justifica pelo campo de possibilidades que a ACD inaugura na busca de *pistas* do funcionamento discursivo, levando-se em conta o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas.

Fundada nas relações entre discurso e mudança social, a ACD é, por princípio, uma abordagem transdisciplinar: sua constituição está relacionada à operacionalização de outros estudos, dentre os quais se pode destacar os de Bakhtin e os de Foucault. A perspectiva destes autores exerceu grande influência sobre a ACD, em especial, pelas discussões que vinculam *discurso* e *poder*. Dedicando-se à análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais no contexto sócio-histórico, em especial no contexto das transformações sociais, propõe uma teoria e um método para o estudo do discurso. Pelo fato de que focaliza relações dialéticas entre o evento discursivo e outros elementos das práticas sociais, a ACD é orientada linguística e socialmente. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 90), o enfoque é dado à “linguagem como forma de prática social, não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais”.

Desse modo, para se configurar como uma prática teórica crítica, a ACD faz do conceito de práticas sociais um de seus conceitos basilares, pois entende que do mesmo modo que a linguagem pode ser utilizada como um dispositivo para a manutenção das relações de exploração baseadas em poder, é também um recurso potencial para a mudança social. É por isso que o movimento situado entre discurso e práticas sociais é central, envolvendo uma abertura teórico-metodológica que assume a análise das conjunturas como parte do trabalho analítico.

É justamente a dimensão da prática social que sustenta o trabalho do autor com o binômio linguagem/poder, ocupando-se de análises que buscam explicitar as relações de dominação, poder e controle na forma em que se manifestam na linguagem. Aponta, com isso, para o discurso como um modo de ação historicamente situado, constituindo-se em *lugar* privilegiado para “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

Daí, depreendemos o fato de que o movimento texto/discurso/prática social dota-se de importância central na perspectiva da ACD, posto que envolve uma abertura teórico-metodológica que pressupõe o enfoque das conjunturas (e das condicionalidades) como parte integrante do trabalho analítico. Por isso, a análise textual é concebida não apenas a partir das relações internas de um texto, mas da análise de suas relações externas, ou seja, suas relações com outros elementos de eventos, práticas e estruturas sociais.

Fairclough (2003) explicita, ainda, a importância fundamental que o discurso adquire nos processos de reestruturação do capitalismo, em sua reorganização em nova escala, pois uma economia baseada em *informação e conhecimento* implica necessariamente uma economia baseada no discurso. Para Barreto (2009, p. 21), “é como se o projeto neoliberal de remoção dos obstáculos à nova ordem econômica pudesse ser levado a cabo apenas pela via do discurso”. Por isso, refletir sobre a mudança social contemporânea, nos termos das mudanças que se dão em larga escala, é primordial para os estudos que se ocupam de uma abordagem crítica da linguagem.

A opção pela ACD como campo de investigação é, antes de tudo, uma decisão política. Sua perspectiva crítica, herdada de origens na Linguística Crítica, fundamenta-se também no diálogo com a Ciência Social Crítica, comprometida com o questionamento de aspectos políticos e morais da vida social (FAIRCLOUGH, 2003). Para Wodak (2004, p. 234), a noção de ‘crítica’ que sustenta a proposta está relacionada a um “distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita, e focalizar a auto-reflexão”.

Em termos do escopo e aplicação, a ACD acrescentou aos estudos linguísticos um interesse na investigação do aspecto discursivo de práticas problemáticas na vida social contemporânea (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Nesse sentido, a dimensão crítica relaciona a ACD com uma preocupação explícita com o exercício do poder nas relações sociais, constituindo-se como “uma ferramenta poderosa para pesquisas em linguagem que não se isentem do enfoque social e para pesquisas em ciências sociais que não se furtem a reconhecer a relevância da linguagem nas práticas sociais contemporâneas” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 149).

Por isso, não se pretende imparcial e assume a impossibilidade da neutralidade analítica, já que, segundo Fairclough (2003, p. 14), “não existe análise ‘objetiva’ de textos, pois não é possível descrever simplesmente ‘o que está lá’ sem a participação da subjetividade do/a analista. Daí explicita-se o caráter posicionado da ACD, considerada uma abordagem crítica para o estudo linguístico-discursivo de textos, requerendo atenção não apenas quanto ao uso da linguagem, mas quanto à estruturação da ação social. Na síntese explicitada por Wodak (2004, p. 237): “ a ACD está interessada em como as formas linguísticas são usadas em várias expressões e manipulações do poder”.

Chouliaraki e Fairclough (1999) consideram que a ACD deva ser concebida como uma contribuição para a investigação crítica do pós-modernismo e dos discursos derivados do “novo capitalismo”. Situa-se, portanto, em uma perspectiva contrária ao novo idealismo, inscrito na matriz pós-moderna e discutido por McNally (1999, p. 39), no sentido de que trabalha os signos apartados de sua natureza social, o que significa dizer que “os enfoques idealistas da língua [...] são profundamente a-históricos”. No dizer do autor,

observamos hoje um novo idealismo, um idealismo que contaminou grandes segmentos da esquerda intelectual e que transformou a língua não só em um campo independente, mas em um campo que a tudo satura; uma esfera tão onipresente, tão dominante, que virtualmente extingue a ação humana. Tudo é discurso, entendam; e o discurso é tudo. Uma vez que os seres humanos são criaturas lingüísticas, uma vez o que o mundo onde agimos é conhecido e descrito através da língua, esse novo idealismo alega que nada existe fora dela. A língua, o “discurso”, o “texto” o jargão varia, mas a mensagem não – define os limites do que conhecemos, do que podemos imaginar, do que podemos fazer (MCNALLY, 1999, p. 33).

Por isso, a adjetivação “crítica” da linguagem marca a inscrição da ACD na matriz do realismo crítico, em oposição ao novo idealismo, que corresponde ao movimento de pensar a linguagem desprovida de exterior (BARRETO, 2009). Para o realismo crítico, as práticas de linguagem devem ser percebidas nas suas relações com o que lhe é exterior, como uma prática social que não se pode dissociar das demais. Partindo deste princípio, a língua é percebida e

analisada no contexto histórico em que se dá o seu acontecimento, como forma de prática social, exigindo, destarte, um trabalho sistemático com a dialética entre discurso e mudança social. É nesse sentido que Fairclough se preocupa em caracterizar as formas pelas quais as questões econômicas, culturais, políticas e sociais se materializam no discurso.

Para Barreto (2009, p. 22) o objetivo da ACD, fundada nas relações entre discurso e mudança social, é a “aproximação dos sentidos (plurais, mas não quaisquer, porque historicamente dimensionados) postos em circulação, ultrapassando o conteúdo (claro ou oculto) do que é dito pela explicitação de seus pressupostos e implícitos”. Compreende, desse modo, a tentativa de reinscrever os textos no movimento dos sentidos, o que significa dizer, no processo histórico-discursivo.

Nessa linha de entendimento, Fairclough (2001) explicita que a abordagem crítica implica, de um lado, explicitar as conexões e causas ocultas e, por outro, intervir socialmente de modo a produzir mudanças que favoreçam aqueles que possam se encontrar em desvantagem. A análise textual figura como parte da análise do discurso e um enfoque dialético substitui a relação determinista da estrutura social com relação à estrutura individual, considerando-se o discurso como um elemento, ao mesmo tempo em que constituído, constituinte do social.

Como instrumento para a crítica social, as categorias linguísticas emergem dos dados e objetivos da análise e sua utilização justifica-se “na medida em que possibilitam ao/à analista explorar a materialização discursiva de problemas sociais, em termos dos efeitos dos aspectos discursivos em práticas sociais contextualizadas (e vice-versa)” (RESENDE, 2009, p. 13). Desse modo, um dos grandes méritos da ACD é pensar as categorias linguísticas tendo em vista a relação que estabelecem com conceitos de caráter sociológico, partindo da “premissa de que situações opressoras podem mudar, ou melhor, podem ser mudadas, visto que são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 150).

A crítica é, portanto, o fio da meada desta tese, como intencionalidade mesma, e isso se revela no encontro com objeto de estudos e seus contornos críticos, na teoria que a orienta – feita de tantas possibilidades de crítica e responsividade – e no método que instiga a “ver” o discurso em toda a sua complexidade. Porque compreender significa uma resposta, significa expor o olhar à densidade dos textos, para, em lugar de nos atarmos a sentidos mesmos, possamos ainda duvidar. Porque, “compreender, eu diria, é saber que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 1996, p. 12).

2 DE LINGUAGEM, PODER E IDEOLOGIA: “O QUE *SIGNIFIXA* ISSO?”

*perguntou pro professor
perguntou para o carteiro
perguntou para o doutor
perguntou pro mundo inteiro*

*perguntou para a vizinha
perguntou para o porteiro
e quando ficou sozinha
perguntou para o espelho*

*o que signifinca isso?
o que swingnifica isso?
o que signifixa isso?
[...]*

Arnaldo Antunes²

Na lírica subversiva de Arnaldo Antunes, o jogo de palavras inventadas em tom de brincadeira com a língua expõe em fina ironia a luta ideológica em torno da significação. É que entre o “*swing*” e a “*fixação*” dos sentidos movimenta-se a própria linguagem, na tensão constitutiva que acena, a um só tempo, para o “vai-e-vem” próprio de sua multiplicidade e para a “fixidez” inerente à sua determinação. Em diferentes estudos da linguagem, outros pares dialéticos foram compostos para anunciar esta tensão: o *dado-criado*, em Bakhtin (2000); o *mestre-escravo*, em Barthes (2007); a *paráfrase-polissemia*, em Orlandi (1987).

É no interior desse jogo dialético que a pergunta “O que *signifixa* isso?”, deslocada do corpo da música para o escopo do presente trabalho, expõe a tendência à estabilidade discursiva, apontando para a *fixação* de sentidos do discurso pedagógico, no campo das disputas por sua hegemonia. Porque a *signifixação* requer abundância, o que significa dizer a ideologia como excesso. Não está relacionada à “falta”, mas, ao contrário, “é o preenchimento, a saturação” (BARRETO, 2009, p. 22). Nesse cenário, a proposta desta tese é problematizar *slogans* do discurso pedagógico contemporâneo que, por seu caráter repetível e gregário, atuam no sentido de tornar relativamente estáveis determinados sentidos em circulação. Ao mesmo tempo, na perspectiva de analisar as *ressignificações* a que os *slogans* remetem, a constituição do par dialético se evidencia também neste estudo.

² Trecho da letra da música *O que swingnifica isso?*, de autoria de Arnaldo Antunes.

Que outros sentidos estão sendo *signifixados* através dos *slogans* do discurso pedagógico contemporâneo? Que deslocamentos os envolvem? É no interior dessa problemática que a tríade linguagem-poder-ideologia se faz essencial para a compreensão dos “mecanismos” através dos quais é travada a luta pela legitimidade dos sentidos do discurso pedagógico contemporâneo. Na composição desse diálogo, reúno dois importantes pensadores da linguagem: o filósofo russo Mikhail Bakhtin e o linguista britânico Norman Fairclough, que compartilham o entendimento da linguagem como parte irredutível da vida social, em duas abordagens que propõem as noções de discurso e de poder atreladas a uma abordagem crítica.

2.1 Bakhtin e a filosofia (crítica) da linguagem

Interessado em delimitar a linguagem como objeto de estudo específico, em busca de sua real natureza, Bakhtin/Voloshinov (1988) realiza uma crítica epistemológica a duas correntes linguísticas de sua época, por ele denominadas de objetivismo abstrato³, e de subjetivismo idealista. A primeira reduz a língua a um sistema abstrato de normas; a segunda, a uma enunciação monológica isolada, o que significa dizer, à expressão da realidade individual do sujeito. Tais orientações se aproximam por uma percepção da língua como sistema estático; um produto acabado, desvinculado de sua realidade social. Para Bakhtin/Voloshinov, ao contrário, a realidade da língua não se reduz à sua materialidade linguística ou aos estados psíquicos do indivíduo: o verdadeiro núcleo da realidade linguística consiste na “prática viva da língua”. Nesse entendimento, não há como separá-la do fluxo da corrente comunicativa: a língua é transmitida não como um produto acabado, mas como algo que se desenvolve permanentemente na corrente de criação verbal. Uma nova leitura é dada ao signo linguístico: não é “sinal” inerte, como advogam os que concebem a língua como sistema sincrônico abstrato; é signo dialético, vivo, dinâmico.

Expõe-se, assim, a percepção interacionista da linguagem, pautada pelo entendimento de que o sentido se constrói ativamente através do encontro/confronto das múltiplas vozes

³ Por entre as trilhas deixadas por Saussure, em sua concepção dicotômica *langue/parole*, Bakhtin/Voloshinov (1988) também reconhece o princípio de que a língua é um fato social, fundado nas necessidades de comunicação. Ao mesmo tempo, aponta os limites dessa dicotomia pela exclusão da fala nos estudos do fenômeno linguístico. Ao perceber a língua como algo concreto, Bakhtin enfatiza o valor do enunciado, fruto da manifestação individual/social de cada falante.

discursivas. Como atividade que se materializa por meio das enunciações⁴ construídas por interlocutores, a linguagem é, assim, “lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social” (BARRETO, 2002, p. 18). É, pois, uma concepção de linguagem (e de construção e produção de sentidos) necessariamente apoiada nas relações discursivas que sujeitos historicamente situados empreendem. Dito de outro modo, a significação e o próprio signo só encontram existência nas relações enunciativas (dialógicas) que engendram.

Por isso, perceber a linguagem como uma prática social não significa conformá-la a seu viés comunicativo, mas percebê-la como mediação, trabalho simbólico. Tal linha de pensamento é abordada nos estudos de Kristeva (1988), para quem a linguagem é concebida como *prática significante socialmente desenvolvida*. Por meio de gestos de *demarcação*, *significação* e *comunicação* interligam-se os três polos da compreensão humana: uma comunicação com sujeitos, um sentido e uma significação.

Nesse cenário, conceber a interação verbal como lugar de efetiva produção da língua, remete-nos à ideia de um sujeito cuja subjetividade se constitui nas interações que realiza via linguagem, mediação sócio-cultural efetivamente necessária. Dessa forma, é impossível pensar o homem apartado das relações que o aproximam do outro: o *eu* só se constrói em colaboração com outros *eus*. A comunicação de significados implica o homem em coletividade, pois nossas palavras se dirigem sempre ao *outro* e este outro não desempenha um papel passivo, pois que também participa ao atribuir significados à enunciação.

Delimita-se, aqui, a noção de alteridade proposta por Bakhtin, mediante a qual se concebe a existência de um *outro*, reconhecido por um *eu* - ambos determinados historicamente pelo espaço social e político que compartilham. Em uma intrincada rede de relações, nas quais diferentes vozes sociais se encontram [confrontam], os sujeitos se constituem, mutuamente, por meio da linguagem e dos processos histórico-sociais dos quais participam. É o que consubstancia, no dizer de Geraldini (1999, p. 7), “a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido”.

Com Bakhtin, portanto, entendemos que nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente àquele que a enuncia, vez que é produto da interação entre falantes e, em termos ampliados, é produto de toda uma situação social em que ela acontece.

⁴ Importa salientar que não é tarefa fácil distinguir os conceitos de enunciado, texto e discurso na obra de Bakhtin, pois “ora eles se equivalem; ora se distinguem” (FIORIN, 2008, p. 178). A noção de enunciado concreto, central para a perspectiva bakhtiniana, é, por vezes, substituída, ou até mesmo fundida, na ideia de palavra, texto e discurso.

Todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem (BAKHTIN, 2000, p. 79).

Tais percepções indiciam o enunciado como um fenômeno “complexo” e “polimorfo”, não se tomado isoladamente, como nos alerta Bakhtin, mas, se considerado a partir das relações que mantém com o autor/locutor e com as condições de produção de sua fala. Como elo na cadeia da comunicação verbal, um enunciado tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos turnos de fala dos interlocutores. É justamente no interior dessas fronteiras, tal como a mônada de Leibniz”, que o enunciado reflete o processo verbal, os enunciados alheios e, em especial, seus elos anteriores, “às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural” (BAKHTIN, 2000, p. 319).

Ademais, como são produzidos em função de uma possível *contrapalavra* do interlocutor, medida da sua atitude *responsiva ativa*, os enunciados vinculam-se aos elos que lhe sucedem na esfera discursiva. Explicita-se, assim, uma *sucessão ininterrupta* [e, se levarmos em conta o sentido do recuo, também uma *recessão ininterrupta!*] de enunciados na arena da interação verbal, constituindo-se o princípio dialógico da linguagem como um dos pilares do pensamento bakhtiniano.

Para Bakhtin (2000 p. 319), “não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras”. Nesse breve enunciado ressoa o princípio unificador da obra bakhtiniana, aquilo que convencionou chamar por dialogismo. Em sentido *lato*, o dialogismo se refere a um princípio de constituição dos próprios seres humanos, como modo de agir e de se posicionar diante do mundo (FIORIN, 2006). Já no campo mais *estrito* à prática discursiva – da língua vista em seu uso concreto, real – Bakhtin (2000) assinala a natureza dialógica intrínseca à linguagem. Com isso, quer dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer âmbito de seu desenvolvimento, encontra-se permeada de relações dialógicas. Tais relações não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face (apenas uma das formas composicionais dialógicas)⁵, mas apontam para uma dialogização interna da palavra, que se faz, sempre e inevitavelmente, perpassada por palavras alheias.

⁵ Para Bakhtin/Voloshinov (1988) o diálogo é uma das formas da interação verbal, a bem da verdade, uma das mais importantes. Mas seu sentido ampliado pela noção de dialogismo nos leva a pensá-lo não apenas nos termos da comunicação oralizada de pessoas colocadas face a face, mas em relação a toda e qualquer comunicação verbal, nas suas mais variadas formas.

Ao examinar o conceito de dialogismo, Fiorin (2008, p. 166) assinala que ele se dá sempre entre discursos, pois “o interlocutor só existe enquanto discurso”, o que significa dizer do sujeito produtor – e portador – de textos. Tal entendimento afasta, na perspectiva do autor, uma leitura recorrente da obra bakhtiniana, que faz distinção entre dois *tipos* de dialogismo: um, que se dá entre interlocutores e, outro, entre discursos. O que há, de fato é um embate entre dois discursos: o do locutor e o do interlocutor. Nas palavras de Bakhtin (1993, p. 88):

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Dessa forma, o falante não é um “Adão bíblico”, cujo enunciado ressoa como se inaugurando o processo de interação verbal. Cada enunciado apresenta como traço essencial o fato de responder a enunciados que lhe antecedem e de se direcionar aos que lhe são subsequentes, o que significa dizer que todo enunciado é prenhe de resposta. Nessa linha de entendimento, Bakhtin demarca a prática dialógica como uma relação de sentidos produzida entre enunciados em processo de criação verbal (BAKHTIN, 2000, p. 345) e aponta para a entrançada discursiva das vozes sociais que circulam por entre o *já dito* e o *a dizer*, formando os elos ininterruptos na cadeia enunciativa.

Pensando no *diálogo* que é raiz do *dialogismo*, vale aqui a lembrança de que, se o significado da palavra é aquele que costumeiramente nos remete à ideia de negociação de conflitos, entendimento, ou mesmo, consenso⁶, Faraco (2003, p. 67) nos mostra, ao contrário, que as relações dialógicas compõem-se como “espaços de tensão entre os enunciados”. Vozes diversas ecoam nos signos e neles coexistem contradições. A neutralidade dos discursos e das ideias, portanto, é refutada na perspectiva bakhtiniana. Todo signo representa a realidade a partir de um determinado lugar valorativo. Isso significa, em perspectiva constitutiva, que o dialogismo deva ser entendido como um espaço de luta entre as diferentes vozes sociais.

Visando à formulação de uma teoria do enunciado, Bakhtin não só o percebe como *objeto* dos estudos da linguagem, bem como imprime à situação de enunciação papel fundamental, tendo em vista a compreensão de todo e qualquer ato de comunicação verbal.

⁶ O que poderia levar a pensar, nas palavras de Fiorin (2006), “que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens” (p. 24).

Por isso, o discurso não pode ser estudado em si mesmo, à parte de sua orientação externa⁷, pois é justamente fora de si, em sua orientação viva sobre o objeto, que vive o discurso. Nas palavras de Bakhtin, “se nos desviarmos completamente desta orientação, então, sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino” (BAKHTIN, 1993, p. 99).

Vemos, assim, que a orientação extraverbal do enunciado é aquela que determina o significado da comunicação. Esta é uma premissa que aproxima fundamentalmente os estudos de Bakhtin aos postulados propostos por Eni Orlandi, pesquisadora filiada à escola francesa do discurso. Segundo a autora, o social não é correlato, mas, sim, constitutivo (ORLANDI, 2004). Isso significa dizer que não há uma correlação entre a estrutura da língua e a da sociedade: o que há é uma construção conjunta do social e do linguístico: “não consideramos nem a sociedade como um dado nem a linguagem como um produto (ORLANDI, 1987, p. 26). Para compreendermos o discurso, portanto, é preciso fazer intervir a relação com a exterioridade, o que significa dizer, compreender a sua historicidade. Nesse entendimento, é por meio do discurso que melhor se explicita a relação entre linguagem, pensamento e mundo, justamente por ser ele uma das instâncias materiais (concretas) dessa relação.

Segundo Freitas (2001), Bakhtin extrai da concepção de linguagem como prática social todas as consequências teóricas, colocando o material semiótico em relação com a ideologia, com a sociedade e a história, assumindo como pressuposto a concepção de que “ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 32). Como são criados nas relações interindividuais, os signos funcionam como mediadores na relação do homem com a realidade e constituem-se como material de sua consciência. “Fora da objetivação exterior, o que significa dizer, fora da corporização em alguma matéria semiótica, a consciência é uma ficção” (FREITAS, 2001, p. 178).

Neste sentido, a ideologia não é algo exterior ao semiótico, mas intrínseco a ele. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: “por isso, onde está o signo, encontra-se também o ideológico, ressaltando-se seu valor semiótico (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 32). O enunciado, percebido como um *todo de sentido*, acaba por significar uma posição assumida por um enunciador no momento da interlocução. A partir dessa constatação, podemos revisitar o entendimento de que um enunciado implica muito mais do que aquilo que o conforma a fatores estritamente linguísticos, solicitando também um

⁷ Três fatores concorrem para a explicitação do contexto extraverbal da enunciação: I) o horizonte espacial comum dos interlocutores; II) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; III) sua avaliação comum dessa situação.

olhar para outros elementos que o constituem. Essa nova perspectiva propõe a análise da interação humana não mais focada apenas nos aspectos verbais, mas também, e, em especial, nos aspectos extraverbais, sendo estes os que determinam o significado da comunicação. Por isso, como nos orienta Fiorin (2008, p.192), “para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos”.

A noção de “confrontos sêmicos” coloca em jogo a produção do sentido e da significação em Bakhtin, constituindo-se como elemento-chave dos recortes assumidos e das apostas feitas nos caminhos da tese. Sentido [*tema*] e significado [*significação*] compõem a *unidade* da enunciação bakhtiniana, em sua perspectiva interdiscursiva e social, onde se realizam através de sujeitos em atos de fala, nos diferentes contextos e intertextos que a constituem. Mas são pouco nítidas as fronteiras que os delimitam. Bakhtin/Voloshinov (1988, p. 128) apresenta o tema, ou o sentido, como “individual e não reiterável”, caracterizado pela transitoriedade, situando-o como a expressão de uma situação histórica concreta. Construído contextualmente, mediante encontro dos “ditos” com os “presumidos”, o tema compõe o *sentido vivencial* da palavra.

Mas o tema também se apoia sobre certa estabilidade da significação, sem a qual as palavras perderiam seu sentido. Desse modo, vemos que a enunciação é também dotada de uma significação, feita de elementos que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos. O resultado é uma “luta incessante” dos acentos nas diferentes áreas semânticas da existência.

A sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 136).

Em se tratando do sentido e da significação, “o dado e o criado” se interpenetram na linguagem. Ligada à evolução do horizonte apreciativo de um grupo social, uma nova significação se descobre na antiga, seja para contradizê-la ou reconstruí-la. É assim que novos aspectos da existência, que se tornam “objetos da gala e da emoção humana”, entram em luta com os elementos que se integraram à existência antes deles e submetem-nos a uma reavaliação, fazendo com que se desloquem no interior da unidade do horizonte apreciativo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988). Aí se situa a base do entendimento bakhtiniano acerca

da ressignificação. Diante dela, o contexto em que se dá o enunciado e a força emotivo-volitiva que o coloca em movimento passam a ter importância fundamental no processo de significação. Nada permanece estável no constante processo reavaliativo da significação.

Pelos caminhos da significação, vê-se que os enunciados são carregados por valores conferidos por diferentes interlocutores. Eles refletem e refratam a realidade, a partir de um determinado ponto de vista valorativo, de acordo com uma determinada posição, um dado contexto situacional, determinados parâmetros de valoração, um plano de ação definido e uma perspectiva na práxis. Daí a assunção de que o sentido, o signo como tal, é sempre ideológico, possuindo uma dupla materialidade: como corpo, o signo é material, em sentido físico; como signo, é material, no sentido de que é um produto histórico-social.

Para Ponzio (2008) é esta última materialidade que nos interessa, quando se considera e se estuda um corpo como signo, ou seja, do ponto de vista semiótico. O significado de toda enunciação é inseparável de seu sentido ideológico e de sua relação com a prática social: apenas existe em seu específico contexto ideológico e prático. “Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social” (ORLANDI, 1987, p. 34).

Diante desse quadro conceitual, podemos afirmar que, para Bakhtin, ideologia não tem a conotação que Marx lhe dá de falseamento da realidade ou falsa consciência. Para ele, a ideologia é concebida como um espaço de contradição e não de ocultamento (FREITAS, 2001). Ao refletir e refratar a realidade, o signo reflete e refrata uma visão socialmente determinada desta mesma realidade, fazendo-se sempre um fenômeno ideológico. Dessa forma, tudo que é ideológico possui um determinado sentido e remete a algo situado fora de si mesmo, não existindo, portanto, ideologias sem signos. Ao considerar o signo como uma arena onde se desenvolve a luta de classes ou o fato de que, sem signos, não há ideologia, Bakhtin aponta para uma teoria semiótica da ideologia, entendida como fenômeno discursivo que se manifesta através de sua materialidade semiótica.

De tudo isso, podemos apreender a importância da teoria criada por Bakhtin. Buscando a superação das dicotomias que dissociam o linguístico e o social, a linguagem da ideologia, acabou por fundamentar estudos contemporâneos que se valem de uma análise textual ancorada no mundo social, representando, ao mesmo tempo em que transforma, o próprio texto. Com seu pensamento, Bakhtin influenciou, ou apenas antecipou, no dizer de Barros (2001), as principais orientações teóricas relacionadas aos estudos do texto e do discurso, desenvolvidos, sobretudo, nos últimos trinta anos. Entre eles, situa-se a análise crítica do discurso, formulada por Norman Fairclough, que encontra em formulações teóricas

bakhtinianas alimento para compreensão da abordagem crítica da linguagem nas sociedades contemporâneas.

2.2 Fairclough e a análise crítica do discurso

A constituição discursiva de uma sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais, materiais, concretas, orientando-se para elas.

Norman Fairclough

Em seus estudos, Fairclough (2001, p. 91) evidencia as relações entre *discurso* e *mudança social*, considerando “o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis institucionais”. Tal acepção apresenta duas implicações básicas. A primeira é o discurso visto como um *modo de ação*, o que significa dizer que é percebido como algo mais do que um modo de representação, um meio a partir do qual os sujeitos podem agir sobre o mundo e sobre os demais. A segunda, advinda de sua concepção da linguagem como forma de *prática social*, aponta necessariamente para uma relação dialética entre discurso e sociedade.

Pensar o discurso como um modo de ação historicamente situado implica considerar as estruturas que organizam a produção discursiva nas sociedades, e, por outro lado, significa que cada enunciado novo é uma forma de ação sobre tais estruturas, podendo colaborar para manter ou para transformar as formas de ação. Nas palavras de Fairclough (2001, p. 92), “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também para transformá-la”. Os sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir de modo criativo no sentido de “realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

A concepção tridimensional do discurso, proposta pelo autor, situa que qualquer evento discursivo deva ser analisado considerando-se três dimensões do discurso: a) como *texto* produzido de forma particular em um contexto social específico (objeto empírico e produto da prática discursiva); b) como exemplo de *prática discursiva*, mediadora entre o

texto e a prática social, (envolvendo processos de produção, distribuição e consumo textual); c) como exemplo de *prática social*, relacionada a questões de interesse na análise social (envolvendo a prática discursiva e o texto propriamente dito). É justamente a dimensão da prática social que sustenta o trabalho do autor com o binômio linguagem/poder, ocupando-se de análises que buscam explicitar as relações de dominação, poder e controle na forma em que se manifestam na linguagem. Aponta com isso, para o discurso como um modo de ação historicamente situado, constituindo-se em *lugar* privilegiado para “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

Desse modo, a linguagem constitui-se como parte irreduzível da vida social, o que pressupõe relação interna e dialética entre ambas, evitando-se a incursão em análises deterministas ou mecanicistas. Para Fairclough (2001, p. 92),

é importante que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada como dialética para evitar os erros de ênfase indevida; de um lado, na determinação social do discurso e, de outro, na construção do social no discurso. No primeiro caso, o discurso é mero reflexo de uma realidade social mais profunda; no último, o discurso é representado idealizadamente como fonte do social.

Partindo deste princípio, a língua é percebida e analisada no contexto histórico em que se dá o seu acontecimento, como forma de prática social, exigindo, destarte, um trabalho sistemático com a dialética entre discurso e mudança social. É nesse sentido que Fairclough se preocupa em caracterizar as formas pelas quais as questões econômicas, culturais, políticas e sociais se materializam no discurso.

A relação entre linguagem-sociedade, interna e dialética, significa que tanto a linguagem se constitui socialmente, como também tem “consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14). É nesse contexto que, como uma ciência crítica, a Análise Crítica do Discurso (ACD) preocupa-se com os efeitos ideológicos que sentidos de textos possam ter quando colocados a serviço de projetos particulares de dominação, sustentando (e legitimando) a distribuição desigual de poder. Ao contrário de outras teorias que percebem o poder como uma força de coação unilateral da estrutura sobre o indivíduo, para a ACD o poder é temporário e seu equilíbrio instável, sendo passíveis de mudança e superação as relações assimétricas que ele instaura.

Nesse sentido, figura na base das preocupações do autor a percepção do discurso como modo de prática política e ideológica, não independentes uma da outra, constituindo-se a ideologia nos “significados gerados em relação de poder, como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). No centro desse entendimento,

está o conceito de poder como hegemonia, de Gramsci. Retomando o conceito do pensador italiano, Fairclough o caracteriza como o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, fundado mais no consenso, e não no uso da força.

Nesse sentido, são duas as relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia: por um lado, hegemonia e luta hegemônica assumem a forma de prática discursiva a partir da dialética entre discurso e sociedade; por outro, é o próprio discurso uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo está diretamente relacionada à sua capacidade de gerar práticas discursivas que a sustentem (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Desse modo, os conceitos de ideologia e hegemonia são fundantes na perspectiva da ACD, pois nos permitem compreender como os sentidos são articulados na/pela linguagem, entendendo-se que o sentido hegemônico se efetiva ao ser produzido, reproduzido, contestado e transformado no e pelo discurso. Dessa forma, Fairclough entende o conceito de hegemonia também considerando que ele aponta para a possibilidade da mudança, em função de seu caráter parcial e temporário, caracterizando-se por um instável equilíbrio em busca de consenso. O que se objetiva, portanto,

é a compreensão dos mecanismos constitutivos da luta pela legitimidade dos diferentes sentidos, já que, em meios aos sentidos historicamente possíveis, um tende a ser mais “lido” que os outros: é formalizado e legitimado, enquanto os demais sequer chegam a ser cogitados. Em outras palavras, na perspectiva histórico-discursiva, a ideologia corresponde à hegemonia de sentido (BARRETO, 2009, p.22).

2.3 Bakhtin e Fairclough: por um encontro na análise (crítica) do discurso

Penso que não bastaria a esta tese o tom de “monólogo” que uma exposição bipartida entre os autores possa conter. Situados em suas especificidades, Mikhail Bakhtin e Norman Fairclough, dois dos que considero grandes teóricos da linguagem, dialogam com a linguagem no *grande tempo*, percebendo-a como prática significativa e edificada nas relações discursivas que sujeitos sócio-históricos empreendem. Na perspectiva de um diálogo entre tais teóricos, o discurso, visto como *ato* político e ideológico, não apenas representa o mundo em construção, ao passo que também o transforma, numa dinâmica na qual se vão constituindo os próprios sujeitos.

Mas, para dizer da perspectiva do encontro é também preciso assumir o protagonismo que cada um ocupa na construção dos caminhos desta tese. Com Bakhtin, compartilho a crença na percepção interacionista da linguagem, pautada na compreensão de que o sentido se constrói no encontro/confronto das múltiplas vozes discursivas. Minimamente, a minha e a do outro. [*Duas vozes são o mínimo de vida* (BAKHTIN, 2002)]. Com ele, penso a linguagem na perspectiva do humano, nos termos do diálogo, da resposta, da alteridade, todos envolvendo atos responsáveis, éticos. Já com Fairclough, avulta-se o político na/da linguagem: práticas discursivas são tomadas por formas materiais de ideologia; modo de ação a partir do qual os sujeitos podem agir sobre o mundo [e sobre os demais], reproduzindo-o ou transformando-o.

Na perspectiva de um encontro entre os autores, o enfoque recai sobre uma linguagem que não é neutra, mas ideológica; não tem transparência, mas espessura; e que se constitui de um conteúdo simbólico que nos possibilita o encontro/confronto com o mundo, em interação com outros sujeitos, com os sentidos [“plurais, mas não quaisquer” (BARRETO, 2009, p. 22)], e com as possibilidades da história. É essa natureza social e política da prática discursiva que nos encaminha o olhar para a linguagem como prática sócio-ideológica e para a relação entre os interlocutores como contextualizada por relações de poder, dominação e resistência.

Nesse cenário, uma tríade conceitual se faz fundante para o diálogo entre os dois autores. O **texto**, como fonte dos dados do acontecimento, como objeto significante, constitui-se material privilegiado de pesquisa na perspectiva da análise crítica do discurso. Sendo sempre um **intertexto**, conectado a uma cadeia de outros textos com os quais dialoga, sua historicidade inerente é reverenciada em ambas as propostas. Também o **contexto**, componente essencial da enunciação, evidencia o discurso não apenas em seus fatores linguísticos, mas extralinguísticos, buscando o trabalho analítico de seus determinantes micro e macro sociais.

Diante desses diálogos possíveis, e em coerência com a proposta assumida nesta tese, acredito ser a categoria da crítica o elemento que garante a *unicidade* do pensamento dos dois autores. Bakhtin, com sua “filosofia da linguagem”, inerentemente crítica e potencialmente *transgrediente*, [a começar pela própria crítica às correntes linguísticas de sua época], nos coloca diante da interação verbal como lugar de efetiva produção da língua, assumindo o dialogismo por seu princípio constitutivo. Fairclough, dispendo-se à construção de uma teoria e um método críticos para a análise do discurso, enfrenta a linguagem como uma prática social-ideológica, definindo seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais. Duas vozes que, como lentes teórico-práticas fundamentam o olhar do analista do discurso para a

compreensão dos “movimentos de entrega e resistência dos sujeitos aos sentidos sedimentados e aos deslocamentos (ressignificações) possíveis” (BARRETO, 2009, p.22).

Fecha-se o círculo deste diálogo: voltamos ao “*swing*” e à “*fixidez*” mesma da linguagem.

3 DO EIXO DA EMPÍRIA: A CONAE E SEUS (CON)TEXTOS

Neste capítulo pretendo mapear o eixo empírico proposto para a pesquisa em cinco movimentos distintos e complementares:

- 1) a delimitação da CONAE em relação ao seu contexto de produção mais imediato, buscando-se as problematizações já aí implicadas;
- 2) o registro da movimentação da pesquisadora em campo, apontando desde as limitações sentidas quanto as potencialidades do trabalho realizado;
- 3) a assunção do texto como materialidade significativa e material empírico privilegiado, mediante diálogo entre as teorias de base;
- 4) a apresentação das configurações textuais que compõem o corpus analítico da pesquisa;
- 5) a explicitação do movimento analítico e dos dispositivos de análise, tendo em vista a perspectiva sociodiscursiva assumida.

3.1 A CONAE como esfera de produção-circulação do discurso pedagógico

Apresento como lócus da pesquisa a Conferência Nacional da Educação (CONAE), entendendo-a como esfera de produção-circulação do discurso pedagógico, espaço de disputa material e ideológica da pauta da educação nacional. Como síntese de minhas inserções no cenário da CONAE, pretendo realizar a leitura crítica dos *slogans* que aí circularam em busca de legitimação, tendo em vista as ressignificações do discurso pedagógico a que remetem.

Precedida por conferências municipais e/ou intermunicipais e conferências estaduais e do Distrito Federal, todas realizadas no ano de 2009, a etapa nacional da CONAE realizou-se entre os dias 28 de março e 01 de abril de 2010⁸. Apontada como “um acontecimento ímpar

⁸ É importante situar que a CONAE é fruto de uma longa trajetória de conferências constituídas por diversos movimentos sociais e em diferentes momentos da história: Congressos Nacionais de Educação, organizados pela Associação Brasileira de Educação, entre 1920 até 1967; Conferências Brasileiras de Educação, nos anos 1980, organizadas por entidades como a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Educação (SAVIANI, 1997). Na década de 90, realizaram-se cinco edições dos Congressos Nacionais de Educação

na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil” (CONAE, 2010b, p. 10), afirma-se como espaço e discussão e deliberação coletivas sobre os rumos da educação. Sua proposição aparece, portanto, relacionada à exigência formal de uma política de audiências públicas, em tempos demarcados por supostos “avanços” em direção à democracia, nos quais se prenunciam tanto a *participação* quanto a *responsabilidade social*.

Nesse sentido, diz-se que são muitas as possibilidades dadas pelo governo para que o cidadão seja “ouvido” e que inúmeros são os espaços criados pelo poder executivo para o incentivo à participação popular nas elaborações das políticas públicas nacionais. Com status de um “espaço democrático aberto pelo Poder Público”⁹ para que “todos” possam participar do desenvolvimento da educação Nacional, a CONAE se insere nessa lógica, especialmente se considerarmos que as “deliberações” dela decorrentes são apontadas como horizonte para a formulação e materialização de políticas de Estado na educação, sobretudo as que se fazem relacionadas ao novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020)¹⁰. A situada proposta é que os debates promovidos entre as diferentes vozes sociais encaminhem as diretrizes para a política nacional da Educação (e seus marcos regulatórios), em todos os níveis e modalidades de ensino. Explicita-se, com isso, a amplitude do desafio assumido.

Ainda para afirmar seu suposto caráter democrático, valho-me de dois trechos de pronunciamentos de “autoridades” do governo, transcritos a partir do trabalho de campo, nos quais a CONAE é apontada no interior do que é caracterizado por um “novo momento na vida institucional brasileira”, em que se fortalecem os laços entre o Estado e a sociedade.

Acho que todos sabem e todas sabem que nós já fizemos 52 conferências nacionais nos últimos 6 anos e somando-se as etapas municipais e estaduais e depois os eventos de síntese de âmbito nacional, geralmente realizados em Brasília, mais de 3,5 milhões de pessoas no Brasil já participaram diretamente da elaboração das políticas públicas. E temos outras dimensões: os Conselhos, participação social em todas as áreas do governo, as mesas de negociação temáticas, as ouvidorias, que muita gente não dá bola, mas só no ano passado a Ouvidora Geral da União recebeu mais de dois milhões de mensagens de cidadãos, indivíduos ou cobrando prestação

(CONEDs), das quais resultaram na elaboração do documento intitulado “Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira”.

⁹ Fonte: www.conae.mec.org.

¹⁰ O novo PNE foi divulgado pelo Governo Federal através do Projeto de Lei 8.035/2010 e ainda está em processo de tramitação na Câmara dos Deputados. Algumas análises iniciais do novo Plano contemplam que muito pouco do que foi debatido e definido durante a CONAE tenha sido considerado no texto do novo PNE. Segundo (SOUZA, 2011), “com a justificativa de fazer um documento com menos metas para que estas possam ser facilmente identificadas, avaliadas e atingidas, questões como um novo pacto federativo que aumente a responsabilização da União no financiamento da Educação Básica; aumento da porcentagem do PIB que deverá ser gasto na educação pública; e maior controle e fiscalização dos cursos de Educação a Distância voltados para a formação de professores não foram incluídas no texto final do novo documento” (p. 181-2).

de serviço ou sugerindo aperfeiçoamento na relação do Estado com os usuários. Acho que tudo isso caracteriza um salto de qualidade na relação do Estado com a sociedade brasileira. Não é um favor do Estado, é fruto de uma visão.

Pronunciamento do Ministro Luiz Dulce, na solenidade de lançamento da CONAE, em 23/04/2009.

A CONAE é um importante acontecimento na vida democrática do país. [...] Avançamos na consolidação de um estado democrático de direito e elegemos um governo democrático-popular comprometido com a igualdade social. A CONAE emergiu como espaço democrático da sociedade que tem o apoio institucional do poder público para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional. [...] Portanto, senhoras e senhores, instala-se hoje, aqui, a culminância de um processo de colaboração interfederativa e de ampla participação da sociedade civil. Aqui estão estudantes, pais, profissionais da educação, gestores, agentes públicos e setores da sociedade brasileira que trabalham com educação direta ou indiretamente. Defendemos aqui a certeza que conquistamos a oportunidade de termos em nossas mãos a construção da educação, de conferir e propor rumos para a educação nacional. A CONAE é parte desse novο momento da vida institucional brasileira.

Pronunciamento do Prof. Francisco das Chagas Fernandes, Secretário Executivo Adjunto do MEC e Coordenador da CONAE, na sessão de abertura da conferência, em 28/03/2010.

Também é digno de nota o fato de que esta é a primeira Conferência Nacional de Educação convocada oficialmente pelo governo, ou, para dizer nos termos que constam em seus documentos oficiais: é “a primeira conferência de Estado da educação”. Desdobramentos desse “lugar de autoridade” ocupado pelo governo no cenário enunciativo da CONAE serão objetos de análise em capítulo posterior. O que se vê inicialmente destacada é a proposta de “envolvimento” do poder público, em suas diferentes instâncias e esferas, com “todos” os segmentos sociais da educação e setores da sociedade civil, conforme transcrito a seguir.

O destaque foi para o fato de essa ter sido a primeira conferência de Estado da educação, envolvendo todas as instâncias do poder público (Executivo, Legislativo e Judiciário) de todas as esferas de governo (federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais) e todos os segmentos da comunidade escolar e de gestão, bem como todos os setores organizados da sociedade civil, desde sua organização, que se expressaram na composição da Comissão Organizadora [...]. (CONAE, 2011, p. 48).

Números também são apresentados como modo de dizer da amplitude dessa participação, tanto pelo quantitativo de conferências e pessoas que compuseram o processo como um todo, quanto pelo altíssimo investimento feito pelo governo federal, através do MEC, que subsidiou o evento com um orçamento estimado em 32 milhões de reais.

Foram realizadas 1.891 conferências municipais ou intermunicipais, 27 conferências estaduais e do Distrito Federal e 336 conferências livres, nas escolas, nos bairros, nas universidades e nas entidades da sociedade civil, mobilizando em torno de 3

milhões de brasileiros e brasileiras. Esse gesto demonstra que a sociedade brasileira assumiu um diálogo fecundo e que já se tornaram suas, as Conferências Nacionais de Educação (CONAE, 2011, p. 48).

A etapa nacional da Conae reuniu 1.831 delegados/as eleitos/as nas conferências estaduais, 146 delegados/as de indicação nacional, 385 delegados/as de indicação estadual, 66 delegados/as natos/as, 778 observadores/as palestrantes, 403 pessoas como equipe de apoio e coordenação, 170 profissionais da imprensa e 114 integrantes da equipe cultural, num total de 3.892 participantes (CONAE, 2011, p. 47).

Diante de números tão expressivos, é importante atentarmos, desde já, para o enredo constituído quanto à participação e ao “diálogo fecundo” que aparecem circunscritos à CONAE, pois uma das propostas analíticas deste estudo é justamente problematizar em que medida a realização da Conferência respondeu à luta histórica por espaços coletivos de deliberação, questionando tanto os “modos” de participação quanto o efetivo espaço para o diálogo proposto, em cenas que reconstroem o vivido na experiência do campo.

Nesse ponto, outro elemento importante a ser considerado foi a elaboração de um Documento Referência, pela Comissão Organizadora¹¹, que serviu de base para as discussões realizadas nas conferências municipais e estaduais. Aos delegados era permitido fazer emendas ao texto assumido como referência (com supressão, alteração ou inclusão de trechos). Emendas que fossem aprovadas em cinco ou mais estados foram integradas ao Documento Base, documento utilizado para as deliberações durante a etapa nacional da CONAE. Em contrapartida, emendas propostas por menos de cinco estados só entraram no Documento Base se fossem consideradas relevantes pela Comissão Organizadora Nacional.

De imediato, o fato de haver um documento referência pautando as discussões, elaborado por uma comissão cujo coordenador é Secretário Executivo-Adjunto do MEC, levanta dúvidas sobre o próprio caráter democrático da conferência, na medida em que há possibilidade de uma forte indução sobre as próprias deliberações.

Organizada em seis eixos temáticos¹², a CONAE situou como tema central da Conferência: “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”. Afirmou-se em texto oficial da conferência

¹¹ A Comissão Organizadora Nacional foi coordenada por Francisco das Chagas Fernandes (Secretário Executivo-Adjunto do Ministério da Educação) e composta por 35 membros, que representam o Ministério da Educação e suas diferentes secretarias, o Senado e a Câmara, além de representantes dos estados e municípios, organizações da sociedade civil e movimentos sociais. Todos os membros da Comissão tiveram participação assegurada na etapa nacional como “delegados natos”.

¹² São eles: I. Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; III. Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; IV. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; V. Financiamento da Educação e Controle Social; VI. Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

que “o Brasil ainda não efetivou o seu Sistema Nacional de Educação” (CONAE, 2010b p. 20) e esse é considerado “um dos fatores que têm contribuído para existência de altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal de sua população”. Desde a Carta de 1988, estabeleceu-se que a gestão educacional pública deveria ocorrer em regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), o que, ainda hoje, não foi regulamentado.

Ao recuperar esse debate, que não incide diretamente sobre a análise proposta [mas a situa no âmbito da problemática central da conferência], proponho reconsiderar a provocação feita pelo Prof. Dermeval Saviani, no contexto da CONAE, ao explicitar a redundância exposta na expressão “Sistema Nacional Articulado de Educação”, dado que a previsão de um sistema já contenha em si sua necessária articulação. Em texto elaborado para servir como subsídio às discussões preparatórias da CONAE, Saviani (2010, p. 35) considera conveniente dar início à discussão pela própria noção de “sistema”, já que “imprecisões e confusões” têm marcado o uso deste termo no campo educacional.

É nessa seara que chamam a atenção alguns trechos da entrevista concedida pelo Prof. Francisco das Chagas, Coordenador Geral da Comissão Organizadora Nacional da CONAE, à Revista Educação e Sociedade, em momento posterior à CONAE, quando expõe sobre a proposição da temática central da conferência.

CE (Comitê Editorial) - E essa preocupação em pautar a questão do sistema como temática fundamental da organização nacional da educação?

CHAGAS - Como eu falei lá no início, a iniciativa de propor Sistema Nacional de Educação como tema foi minha, na qualidade de coordenador, mas por meio do acúmulo de todos os debates de que participei.

CE - Foi você?

CHAGAS - É. Mas a comissão assumiu.

[...]

CHAGAS - Por eu ter experiência na Secretaria de Educação Básica e no Conselho Nacional de Educação, como conselheiro, eu cheguei a propor que o tema da conferência fosse o sistema nacional, mas sistema nacional com uma interrogação. Tem ou não tem sistema nacional? E aí a pergunta era se o sistema existia ou não existia por conta de que ele era ou não articulado. [...] Então nós discutimos a possibilidade de o tema da conferência ser o sistema nacional, mas nós precisávamos de uma provocação pra que se discutisse realmente o sistema. E qual foi a provocação? Colocar a palavra “articulada”. O próprio professor Saviani coloca que, em tese, a palavra “articulada” é como se fosse uma redundância porque a noção de sistema supõe articulação entre seus componentes. Então, a comissão assumiu a provocação e colocou sistema nacional articulado. Esta é a primeira questão (CHAGAS, 2010, p. 1036).

Em que pese a fina ironia na fala do Prof. Saviani de que há “imprecisões e confusões” relacionadas ao uso do termo [e, portanto, primeiramente é necessário compreender a noção mesma de sistema], a fala do Coordenador da CONAE parece

encaminhar-se a explicações “oficiais” para a assumida redundância: uma provocação para que se discutisse “realmente” o sistema. Como se o tema já não fosse por demais provocativo, parte de uma retórica que se “arrasta” ao longo dos anos e não se concretiza, a proposição de uma provocação “incoerente” como “gatilho” para uma discussão “real” sobre o sistema de educação [admitindo, portanto, não haver realidade nas discussões feitas sobre o sistema nacional até então], poderia aliviar o fato de que para a própria comissão organizadora da CONAE, proponente da temática central da conferência, não sejam claras as bases em que a discussão se sustentaria.

Aliado a isso, é, no mínimo estranho à perspectiva de diálogo pressuposta na CONAE, o fato de o coordenador da Comissão assumir individualmente a autoria da proposição do tema abrangente da conferência. O próprio entrevistador parece surpreso ao questioná-lo: “Foi você?”, ao que Chagas imediatamente responde: “É. Mas a comissão assumiu”. Diante disso, vê-se que o tema geral da conferência, divulgado como uma “construção coletiva” (CONAE, 2011) e proposição conjunta dos 35 membros que compõem a comissão organizadora do evento, [movidada por uma demanda histórica dos movimentos sociopolíticos da educação], parece se reduzir a uma mera “indicação” de alguém autorizado para tal: porque tem experiência em órgãos executivos e consultivos do MEC, acúmulo de debates na área e sua incontestável “qualidade de coordenador” da Conferência.

Mas, para além da polêmica quanto à proposição da temática, não há como negar a importância de se colocar na agenda política e social o debate sobre a construção do Sistema Nacional de Educação, apontado como “responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação” (CONAE, 2010b, p. 12).

Nesse contexto, a CONAE assumiu os seguintes objetivos:

I - construir conceitos, diretrizes e estratégias nacionais para a efetivação do Sistema Nacional Articulado de Educação;

II - indicar as Diretrizes e Estratégias de Ação para o Plano Nacional de Educação (PNE 2011- 2020);

III - instalar processo de institucionalização do Fórum Nacional de Educação, convocado e estabelecido pelo Ministério da Educação, como instância consultiva de articulação, organização, acompanhamento da política nacional de educação e de coordenação permanente das próximas conferências nacionais de educação no âmbito do Sistema Nacional Articulado de Educação;

IV - integrar todos os níveis, etapas e modalidades da educação numa abordagem sistêmica, com vistas a edificar o Sistema Nacional Articulado de Educação, especialmente no tocante ao planejamento e gestão, avaliação, financiamento,

formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, além da garantia das condições de oferta de ensino com qualidade social;

V - propor reformulações necessárias ao marco legal da educação nacional para que o planejamento de ações articuladas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios se torne uma estratégia basilar para a implementação do Plano Nacional de Educação;

VI - indicar as condições para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social e valorizem a diversidade;

VII - definir diretrizes para orientar a qualificação e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem nas redes públicas de ensino e nos estabelecimentos privados

Vê-se, então, que o espaço discursivo da conferência se institui a partir de uma amplitude de proposições relacionadas a demandas históricas e instâncias fulcrais da agenda da educação nacional: a constituição do Sistema Nacional de Educação; os encaminhamentos para o Plano Nacional de Educação; a institucionalização do Fórum Nacional de Educação; a abordagem sistêmica de todos os níveis, etapas e modalidades da educação; as políticas de inclusão social. Mas, como uma promessa que remonta ao início do primeiro mandato do Governo Lula, a CONAE acabou se realizando apenas no último ano de seu segundo mandato, o que poderia comprometer a própria efetividade do processo instaurado, na medida em que não havia (há?) garantias da continuidade necessária para que as ações e os encaminhamentos “definidos” na conferência fossem levados adiante pelo novo governo¹³. Também em perspectiva crítica, esse fato se problematizará, tendo em vista a constituição da CONAE como possível “palco” de propaganda política do governo petista em disputa para a permanência no poder.

Pensar a CONAE como esfera de produção-circulação do discurso pedagógico contemporâneo também implica percebê-la no interior da correlação de forças entre os sujeitos que, em seu interior, assumem diferentes posições sociais. De acordo com o regimento interno (CONAE, 2010b, p. 16), os participantes da conferência são distribuídos em cinco categorias:

I – Delegados/as eleitos/as nos estados, por segmentos;

- Sujeitos escolhidos nas Conferências Estaduais que tenham participado das Conferências Municipais e/ou Intermunicipais.

¹³ Segundo SOUZA (2011) “muitos participantes durante as conferências locais e mesmo na nacional, levantaram dúvidas sobre as possibilidades de alcance de um novo PNE construído no último ano de governo. Quais as garantias legais para o desenvolvimento e sua continuidade?” (p. 158)

II – delegados/as natos/as;

- Sujeitos membros titulares e suplentes da Comissão Organizadora da CONAE.

III – delegados/as por indicação estadual, por setores;

- Sujeitos representantes dos movimentos de afirmação da diversidade, das articulações sociais em defesa da educação; da comunidade científica; representação social do campo; do movimento sindical; das instituições religiosas; dos empresários/as e das confederações patronais; das entidades municipalistas; das comissões de educação do Poder Legislativo estadual e municipal; das instituições estaduais e municipais da área de fiscalização e controle de recursos públicos.

IV – delegados/as por indicação nacional;

- Sujeitos gestores/as do Ministério da Educação - MEC; representação das Comissões de Educação do Congresso Nacional; representantes de órgãos governamentais do Governo Federal, de instituições da área de fiscalização e controle de recursos públicos, de órgãos colegiados normativos e executivos.

V – observadores/as.

- Personalidades nacionais e internacionais; representantes de organizações não-governamentais; representantes de organismos internacionais e outras representações, interessados/as em acompanhar o desenvolvimento da Conferência.

Como vimos no estudo teórico-crítico proposto no capítulo anterior, os interlocutores ocupam determinados “lugares sociais” que dimensionam o seu dizer e acenam para as relações de poder e de ideologia que atravessam a linguagem. Portanto, compreender a CONAE como contexto enunciativo do discurso pedagógico contemporâneo requer também que se exponham seus sujeitos, nos diferentes posicionamentos que ocupam, buscando uma análise que considere a centralidade desse entendimento para a compreensão de seus discursos.

Primeiro, é preciso expor a condição dos “delegados”, figuras centrais da CONAE, sujeitos “com direito à voz e voto nos órgãos da conferência” (CONAE, 2010a, p.16). A eles, portanto, é dado direito a se expressar e a deliberar nas plenárias realizadas na CONAE, como instâncias decisórias dos encaminhamentos coletivos. As plenárias são concebidas como momentos de debates, em que o maior quantitativo de delegados expõe seus argumentos e apreciações sobre as emendas em votação, e em seguida são realizados os movimentos decisórios. Dado o caráter dialógico que instauram, as plenárias são normalmente reconhecidas como momento central e definidor do caráter democrático, participativo e igualitário das conferências. Mas, como nos mostra SOUZA (2011), em trabalho etnográfico

realizado durante a CONAE, “apesar das intenções, na prática as plenárias frequentemente assumiam uma configuração diferente, menos igualitária, ao termos grupos com maior estrutura e liderança que outros” (p. 173).

Com a figura do “delegado” se coloca em perspectiva os sentidos da “representação”. Pitkin (apud YOUNG, 2006) retoma os diversos significados que “se anexaram” ao termo representação. Para alguns autores, um representante se constitui pelo fato de que é autorizado a agir por um conjunto de instituições oficiais que também circunscrevem o grupo representado. Para outros, o enfoque recai sobre a demanda de que um legítimo representante deva ser responsável, no sentido de que deva prestar contas àqueles que ele representa. Há ainda quem postule o representante como um *delegado* que conduz o mandato de um “eleitorado” que ele defende; e os que pensam que ele deva atuar como um *fiduciário*, que faz avaliações independentes sobre a coisa certa a ser feita no interior de certas circunstâncias políticas. Como se pode perceber, são diferentes aspectos do complexo relacionamento que envolve a ideia de representação e que também estão na base do posicionamento dos delegados no interior da CONAE.

Como sustenta Pitkin, conceitualizar o representante puramente como um delegado com um mandato inequívoco, ou inteiramente como um fiduciário que age tão-somente de acordo com suas próprias luzes, dissolve o significado específico da atividade representativa. A representação eficaz fica entre uma coisa e outra e incorpora ambas. A responsabilidade do representante não é simplesmente expressar um mandato, mas participar das discussões e debates com outros representantes, ouvir suas questões, demandas, relatos e argumentos e com eles tentar chegar a decisões ponderadas e justas (YOUNG, 2006, p. 154).

As deliberações dos delegados nas plenárias para aprovação do documento final da conferência colocam em cena a figura do legítimo representante que faz avaliações independentes, sabendo e antecipando o que desejam aqueles a quem representam. Diante dessa problemática, é importante considerar, de acordo com Pitkin (apud YOUNG, 2006), os modos de seleção delegatória de sujeitos que representam outros de forma oficialmente institucionalizada e que precisam, portanto, estar autorizados a falar por elas. Essa “autorização” carrega em si um importante indício dos modos de representação situados.

Na CONAE, a seleção delegatória dos sujeitos se orientou por: (1) eleição dos delegados nas Conferências Estaduais [sendo a eleição a estratégia mais comum de autorização de representações]; (2) por indicação nacional, em autorizações diretas realizadas para participantes do MEC, representantes do poder legislativo, do governo, entre outros; (3) por autorização “nata” àqueles que compõem a comissão organizadora do evento; (4) por

representação “social”, envolvendo membros de movimentos, entidades e instituições representativas da sociedade. Vê-se, portanto, que foram distintos os modos de seleção delegatória realizados na CONAE, que especificam ainda mais o posicionamento dado aos “sujeitos delegados” nas diferentes “categorias” que passam a compor. Com elas, são situadas diferenças nos modos de representação dos delegados com relação à sua categoria mais abrangente.

Mas há, ainda, uma problemática, apontada no trabalho etnográfico realizado por Souza (2011) que traz novos elementos para a compreensão dos modos de seleção delegatória da CONAE: de acordo com integrantes do encontro nacional, cerca de 30% dos participantes do encontro nacional não faziam parte de qualquer movimento ou organização às quais representassem no evento. Seriam eles, em sua maioria, profissionais da educação, familiares de estudantes ou estudantes indicados por escolas ou secretarias de educação para “complementar” o número de delegados representantes de determinado Estado.

Essa característica foi vista como um sinal de que “esse seria um congresso difícil” pela falta de experiência dos participantes, que não só teriam dificuldade em entender a dinâmica de participação, como poderiam “atrapalhar o andamento dos trabalhos” por levantarem questões aparentemente menos importantes para o debate nacional. Essa dificuldade pareceu realmente se dar, tanto pela inexperiência de uma parte dos delegados a esses tipos de encontro, quanto por sua desvinculação a grupos organizados (SOUZA, 2011, p. 161).

Como “quinta categoria” de sujeitos da CONAE, encontram-se os observadores da conferência que podem representar instituições (como é o caso dos representantes dos organismos internacionais), mas seu “status” é imediatamente distinto do dos delegados ao serem situados como sujeitos com “direito à voz” [apenas nos colóquios, não nas plenárias], mas sem direito a voto. Diferem eles de simples “ouvintes”, na medida em que lhes é garantida a possibilidade da fala, mas não há atividade do sujeito observador no que tange à participação nos processos decisórios da conferência.

Para além de delegados e observadores, há também um importante lugar enunciativo ocupado por sujeitos outros no interior da “categoria” dos observadores: o dos palestrantes/expositores. Convidados para dinamizar os colóquios suas exposições deveriam “ter caráter fundamentalmente pedagógico, objetivando o aprofundamento dos debates da CONAE” (CONAE, 2010a p. 12). Entre os expositores, estavam acadêmicos e representantes de outras instituições convidados/indicados para debater questões de viés pedagógico relacionadas aos eixos da CONAE. Portanto, são sujeitos delimitados em função de seus “discursos competentes” (CHAUI, 2011).

Demarcam-se, com isso, os diferentes “lugares” enunciativos ocupados pelos sujeitos e os “modos” de participação na conferência deles decorrentes. Desse modo, são múltiplos os sujeitos participantes da CONAE e múltiplos também os seus interesses nos acordos e negociações em jogo, que vão indiciando a construção de algumas identidades mais específicas, mas também outras mais aglutinadoras no interior da CONAE.

Para finalizar a contextualização da conferência é importante situá-la em relação com outra esfera discursiva que participa de seu horizonte social mais amplo: a mídia. Há que se levantar, portanto, a problemática instaurada com relação ao envolvimento da mídia na conferência, pelo reduzido espaço que esta dedicou à divulgação da CONAE em seus diferentes canais de informação/comunicação. Em carta publicada no Painel do leitor do Jornal Folha de São Paulo¹⁴, aqui transcrita na íntegra, o Prof. Dermeval Saviani expôs criticamente o papel da mídia ao debate.

A mídia, de modo geral, incluída a **Folha**, comunga com empresários e políticos o discurso, mais ou menos unânime, de que a educação, na dita "sociedade do conhecimento", em que nos encontramos atualmente, é a coisa mais importante, devendo ser, portanto, a prioridade número 1 dos governos e da sociedade como um todo. No entanto, assim como os governos relutam em traduzir a referida prioridade em mais investimentos, a mídia também se nega a traduzi-la no noticiário referente às iniciativas educacionais. A semana que passou foi palco de um dos principais acontecimentos da educação brasileira: a Conferência Nacional de Educação (Conae), aberta em Brasília na noite de 28 de março, e encerrada no dia 1º de abril. Essa conferência tratou de dois temas fundamentais: a organização do Sistema Nacional de Educação e a elaboração do Plano Nacional de Educação, que deverá substituir o atual. Dos resultados da Conae deverão sair projetos de lei a serem encaminhados ao Congresso Nacional para discussão e aprovação. Apesar da grande importância desse acontecimento, a mídia falada e escrita nada publicou a respeito. Acompanhei como assinante a **Folha** para ver o que seria publicado sobre o assunto. A Conae se encerrou e nada encontrei. Como explicar essa omissão da mídia diante de algo que ela mesma proclama como de transcendental importância? Seria tal proclamação apenas uma máscara a disfarçar o desinteresse de nossas elites dominantes e dirigentes no que se refere a uma educação que efetivamente venha a propiciar a toda a população brasileira uma visão clara e consistente da situação em que vive?

Mediante o apontado descompasso entre a retórica da educação como prioridade, com a qual comunga a mídia, e a omissão por esta demonstrada diante de “um dos principais acontecimentos da educação brasileira”, avulta-se a denúncia dos “disfarces” que possam mascarar desinteresses quanto aos propósitos emancipatórios da própria educação “priorizada”.

Diante das discussões apresentadas, a CONAE se constituiu como um contexto prenhe de contradições, negociações e conflitos, no qual diferentes sujeitos são posicionados em

¹⁴ Folha de S. Paulo, Painel do Leitor, 05/04/2010.

lugares enunciativos particulares e compõem a diversidade de interlocutores do discurso pedagógico. Dessa mirada, vejo a CONAE como palco para um último posicionamento: o meu, como pesquisadora interessada em mapear as pistas de seu funcionamento discursivo.

3.2 Das inserções da pesquisadora na CONAE: a observadora com “direito à voz”

Já é de todo diferente o acontecimento que tem um observador, por mais distante, oculto e passivo que seja.

Mikhail Bakhtin

Para dizer de minhas inserções no campo da pesquisa é preciso anunciar, também, o “lugar” onde aí me situei. Por não ser “delegada”, [o que significaria ter participado da comissão organizadora do evento ou ter sido eleita/indicada para tal], nem ter tido qualquer envolvimento com as etapas anteriores à conferência nacional, havia apenas uma opção para meu acesso ao campo: inscrever-me como “observadora” da CONAE. Imaginei que não encontraria dificuldades, acreditando que pudesse ser livre o número de observadores/ouvintes a se cadastrarem para o evento. Mas não foi bem assim. Apesar de a CONAE ser situada como um espaço democrático, aberto pelo poder público para a participação de todos e para o diálogo com a sociedade, não foi tão simples nela conseguir “ingressar”. Era preciso ser “autorizada” para tal e compor uma das “identidades” explícitas no regimento interno da conferência, como vemos a seguir.

Art. 33. São observadores/as os/as inscritos/as à Conferência Nacional de Educação, a critério da Comissão Organizadora: personalidades nacionais e internacionais; representantes de organizações não-governamentais; representantes de organismos internacionais e outras representações, interessados/as em acompanhar o desenvolvimento da Conferência (CONAE, 2010a, p.16)

Primeiro, é preciso observar que a expressão “inscritos a critério da Comissão Organizadora” define o total controle exercido pela comissão para cadastro dos observadores do evento, sendo esses critérios pouco claros. Como não me encaixo nas “personalidades” reunidas, muito menos nos “representantes de organismos internacionais”, encontrei, na especificidade colocada no último tópico, a “identidade” necessária para justificar minha inscrição como observadora do evento: “outras representações, interessados/as em

acompanhar o desenvolvimento da Conferência”. O interesse eu tinha de sobra. Mas era necessário justificar também a quem eu “representava”, o que se configurou pela posição que ocupo como discente-pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Realizei, inicialmente, um contato com a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora para me informar sobre os caminhos para efetivar minha inscrição. Nesta oportunidade, foi-me indicado um telefone para contato com a Secretaria Executiva Adjunta do MEC, órgão responsável pela coordenação do evento. Algumas ligações foram realizadas para o setor, até que fui informada de que não haveria mais possibilidade de participar da conferência, pois, conforme me foi dito em resposta burocrática: “as vagas de observadores já haviam sido determinadas no regimento”. Para além do “susto” quando me vi diante da possibilidade de não realizar o trabalho de campo, entendi que, como eu me “encaixava” nas vagas “determinadas no regimento”, deveria continuar tentando.

Foi-me dada, então, uma indicação para falar diretamente com o Sr. Paulo Egon Wiederhehr, assessor especial do Ministro da Educação à época e, logo depois, com a Sra. Vânia¹⁵, secretária da Secretaria Executiva-Adjunta do MEC. Tendo lhes explicado sobre a relevância de minha participação no evento, dados os encaminhamentos da pesquisa de doutoramento, fui orientada a procurar diretamente o Prof. Francisco das Chagas Fernandes, Secretário Executivo-Adjunto do MEC e Coordenador da Comissão Organizadora da CONAE. Os dias se passavam e eu via quase perdidas as esperanças de ter acesso ao campo. Foi então, a partir de uma troca de e-mail com o Coordenador da CONAE, na qual procurei argumentar sobre a validade de meu pedido de inscrição, tendo em vista a continuidade de um trabalho para o qual já haviam sido investidos dois anos de estudo e todo um teor de expectativas, que me vi “autorizada” pelo coordenador a participar do evento.

Transcrevo a seguir os e-mails trocados, compartilhando o que penso ser um importante registro dos movimentos necessários ao pesquisador em suas negociações para o trabalho de campo.

¹⁵ À época do telefone, foi-me informado apenas que a Sra. Vânia era a secretária da Secretaria Adjunta Executiva do MEC, mas não o seu sobrenome. Em consulta à página do MEC também verifiquei que consta apenas o seu primeiro nome como identificação.

De: brunasola >
Para: fchagas >
Assunto: Solicitação - CONAE - URGENTE
Enviada: 22/03/2010 00:53
Prezado Prof. Francisco,

Estive em contato com o Sr. Paulo Egon e logo depois com a Sra. Vânia, que gentilmente me aconselharam a procurá-lo. Meu nome é Bruna Sola, sou Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Profa. Raquel Goulart Barreto. O tema de meu trabalho envolve o ensinar e o aprender na contemporaneidade, com foco na formação de professores, tendo em vista os diálogos compartilhados com o discurso oficial. Há algum tempo tomei ciência da CONAE e, como mesmo ressaltou o Sr. Paulo Egon, é ela o espaço de maior relevância para pensarmos a educação na atualidade, em especial, a própria formação de professores. Por isso, também acredito ser este o lócus mais importante para buscar os textos que comporão o corpus de minha pesquisa.

Programei-me para participar da conferência como observadora (o que consta, inclusive, na descrição do eixo da empiria no projeto de minha pesquisa, que será qualificado no próximo dia 25, na UERJ) e, como tinha por ideia ser uma audiência pública, acabei não buscando, em tempo hábil, informações para efetivar minha participação. Imaginei, desavisadamente, que não haveria restrições para a participação de ouvintes cadastrados. Há uns 10 dias enviei mensagem à secretaria e fui informada de que não poderia participar do evento, pois as vagas já haviam sido determinadas no regimento. Sinto muitíssimo não ter sido mais cuidadosa quanto à minha participação e agora estou vivendo a frustração de ver meu campo não se concretizar. Por isso, venho solicitar-lhe, encarecidamente, que me permita participar da conferência como observadora (ouvinte). Meu interesse em participar do evento é muito, muito, grande. Os rumos de minha pesquisa, na qual já tenho investido mais de dois anos de estudo e muito empenho pessoal (até por conta de residir fora do local onde estudo e por me manter com bolsa da FAPERJ) estão totalmente atrelados à minha participação na CONAE, pois serão os diálogos aí compartilhados que buscarei "traduzir" em meu texto, em forma de uma contribuição efetiva para pensarmos a educação e a formação de professores em nosso tempo. Fui informada pelo Sr. Paulo do problema do espaço, e ressalto que não me importaria, em nada, de participar dos colóquios sem lugar para assento. Espero que esse e-mail chegue ao seu conhecimento e, desde já, agradeço muito sua atenção. Ficarei na torcida para que o sr. me ajude a encontrar uma solução para meu problema.

Um grande abraço e muito sucesso no evento,

Profa. Bruna Sola

De: Adriana Lopes Cardozo >
Para: Bruna Sola
Assunto: Observador - CONAE
Enviada: 22/03/2010 11:58

Em resposta a ao e-mail, encaminhado ao Secretário-Executivo Adjunto, informo que iremos atender a vossa solicitação, disponibilizando 01 (uma) vaga de observador sem ônus para o Ministério da Educação - MEC, para a Senhora Bruna Sola.

Solicitamos que seja encaminhado a esta Secretária-Executiva Adjunta-SEA, o CPF, endereço com CEP, e-mail e telefone do (da) referida observador com a máxima urgência.

Agradeço antecipadamente a atenção, nos colocando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária nos seguintes telefones: (xx) xxxx-xxxx/xxxx Adriana Lopes ou Andréia Ribeiro.

Já quase nas vésperas do evento, consegui, enfim, obter a esperada “autorização”¹⁶, configurando-me na vaga de “observador sem ônus para o MEC”. Logo em seguida, me vi participando ativamente dos quatro dias de atividades da CONAE, munida de “apetrechos” técnicos que foram aliados na observação do acontecimento: um gravador digital e uma máquina fotográfica. Com uma programação muito extensa e 52 colóquios propostos, foi preciso selecionar os eixos temáticos que apresentavam relação com o projeto de qualificação apresentado. Dos seis eixos propostos, escolhi três deles para me inserir nas discussões realizadas em diferentes colóquios: 1) Qualidade da Educação, Gestão democrática e avaliação; 2) Democratização do Acesso, permanência e sucesso escolar; 3) Formação e Valorização dos trabalhadores em Educação.

Além de participar das discussões realizadas em quatro colóquios relacionados aos eixos escolhidos, também participei da abertura oficial do evento, do Painele intitulado: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação”, de uma mesa de interesse, bem como de plenárias relacionadas aos eixos escolhidos e a plenária final, realizada no último dia do evento.

Todos os eventos observados foram gravados em áudio e transcritos, excetuando-se as plenárias, impossíveis de serem transcritas em função do grande burburinho causado pela dinâmica de discussão e votação das propostas, o que inviabilizava a captação clara do áudio. Como importante forma de registro, foram elaboradas notas de campo que continham uma descrição inicial das observações feitas e minhas impressões gerais sobre elas. Algumas dessas notas, feitas de memórias do vivido, foram retomadas para a recomposição de algumas cenas discursivas que serão analisadas em capítulo subsequente.

É relevante ainda avaliar a condição de “observadora com direito à voz nos colóquios”, tal como foi definido no regimento interno da conferência. Dar ao observador o “direito de falar”, para além do ver e do escutar inerentes aos seus modos de constituição, é ampliar as possibilidades do diálogo com o acontecimento, e mais especificamente, com os outros que nele estão, nos textos que vão sendo (re)criados em cena. Este, portanto, seria um importante lugar a ser ocupado. Digo seria, como toda carga de não realidade que esta conjugação comporta, pois, excetuando-se as conversas informais travadas com os outros participantes, [sem dúvida, fundamentais para minha inserção no evento], não me vi possibilitada a fazer um “uso oficial” da palavra, o que significaria falar em nome de uma

¹⁶ Consta dos Anais da conferência, disponível em <http://conae.mec.gov.br>, à página 274, o registro de meu nome na listagem de participantes do evento.

representatividade e para uma coletividade reunida para debater e deliberar sobre a educação nacional.

São inúmeras as razões para isso. Em primeiro lugar, o fato de estar inserida como observadora já situava certo distanciamento, uma espécie de “não-lugar”. Decerto importante para “ver de fora” o acontecimento, esse não-lugar também se fez compor de certo silenciamento, talvez, em muito causado pelo receio quanto à inadequação do turno da fala, diante de outros sujeitos que pareciam mais “autorizados” para tal. Também o tempo exíguo destinado ao debate após as exposições silenciou não apenas a mim, mas muitos: inúmeras e importantíssimas questões em pauta, delegados ávidos para trazer suas apreciações, mas não havia tempo. Pensar os limites desse tempo também será objeto das análises propostas nesta tese.

Mas percebo junto a Freitas (2002, p. 29) que, como um ser social, o pesquisador também faz parte da investigação “e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive”. Posto que sou pesquisadora, isso necessariamente se reflete no lugar próprio de minha observação, que passa a ser feito também das intencionalidades da pesquisa e das que se constroem no diálogo com o campo. São elas que podem dar vida a esse “procedimento”, considerado por muitos um olhar passivo, distante ou mesmo oculto ao acontecimento. Observo com intencionalidade muito clara: para poder ver [ou será (des)ver?] o acontecimento, não havendo passividade nessa condição.

Nos muitos escritos, com as notas da observação, nas infinitas conversas, no apuro do “ouvir”, nos recortes ao que foi observado e, sobretudo, nas perguntas e respostas que formulei – lá e aqui – vejo o caráter de atividade com que essa observação se produziu. Por isso, acredito ter sido a observação realizada “um encontro de muitas vozes” (FREITAS, 2002, p. 28), sendo justamente a análise e a compreensão deste encontro o que procuro enfrentar no texto da pesquisa.

Como em Bakhtin, observo o acontecimento e ele já não é mais o mesmo.

3.3 O texto como material empírico

Onde não há texto também não há objeto de estudo e de pensamento.

Mikhail Bakhtin

Para dizer do *corpus* da pesquisa é preciso reencontrar o lugar do texto como unidade discursiva, “realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos” (FIORIN, 2006, p. 52). Portanto, a tentativa que persigo é a de escapar de uma definição tradicional, advinda de heranças clássicas, que concebe o texto como uma forma gráfica impressa em um plano finito. Organizado a partir de uma lógica imposta pelo código da língua escrita, o texto tem aí limites claramente determinados: um título que o principia e um ponto final que o encerra, devendo ser lido da esquerda para a direita e de cima para baixo.

De outro modo, pensar o texto nos limites assumidos por este estudo é, antes, divisar sua materialidade, sua forma, suas marcas e seus vestígios, como “historicidade significante e significada” (ORLANDI, 2001, p.12). Isso porque o texto pode ser percebido como um conjunto de *traços* do processo de produção discursiva, o que significa dizer, um conjunto de *pistas* para o processo de interpretação. É ele objeto linguístico-discursivo que dá contorno material ao dizer, abrindo-se a diferentes possibilidades de leitura e de crítica.

Ao tratar em seus escritos do texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin (2000, p. 334) define que quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto. Segundo ele, “quando o homem é estudado fora do texto, e independentemente do texto, já não se trata de Ciências Humanas”.

As Ciências Exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a “coisa muda”. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas, o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa, porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2000, p. 403)

Vejo em uma mudança preposicional a chave para o entendimento das diferenças apontadas por Bakhtin. Não é porque se coloca como “objeto do conhecimento” que o homem se torna “coisa muda”, coisa sobre a qual fale o pesquisador. É este mesmo “objeto” um ser falante, expressivo, produtor de textos, o que nos leva, irremediavelmente, a com ele falar. Por isso, não há qualquer objeto científico nas ciências humanas que não seja discursivo, ou

seja, “mediatizado pelo texto” (AMORIM, 2004, p. 187). Em qualquer de seus domínios, o homem se fará sempre um objeto falado e atravessado pelo texto, e, com isso, não emudece nunca.

Nessa perspectiva, é o texto a fonte dos dados na qual o acontecimento emerge (FREITAS, 2003). Como objeto significante não pode se ver reduzido à sua materialidade linguística ou aos estados psíquicos daqueles que o produzem ou interpretam. Perceber o texto no interior da proposta bakhtiniana de enunciação é tomá-lo em uma concepção de linguagem que se organiza pelos modos de produção da significação, assumindo a sua *irreprodutibilidade significante*, pois “cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido” (BAKHTIN, 2000, p.331).

Desse modo, no escopo de sua obra, Bakhtin propôs que os estudos da língua não se pautassem apenas no sistema linguístico, como pretendiam os formalistas, mas sua perspectiva interacionista nos leva a considerar que a realidade da língua encontra-se justamente em seu conteúdo vivencial, na prática viva da língua, na interação verbal. Daí que é preciso considerar que os enunciados proferidos pelos sujeitos são as unidades reais de comunicação, compondo-se de dois elementos: um verbal, constituído pelas unidades da língua, parte percebida ou realizada em palavras; e outro, extraverbal, parte presumida, caracterizada pelo espaço e tempo em que ocorrem a enunciação, o objeto (ou o tema) sobre o qual se fala e a atitude dos falantes frente ao que ocorre (valoração).

Essa nova perspectiva propõe a análise da interação humana não mais focada apenas nos aspectos verbais, mas, também, e, em especial, nos aspectos extraverbais, sendo estes os que determinam o significado da comunicação. A partir daí, nota-se a complexa interdependência que se estabelece entre os textos – como objetos de análise e reflexão – e os contextos que os envolvem e atravessam.

Assim, partimos do princípio de que a formulação do discurso se faz materialmente pela textualização. Sem texto, portanto, não há significação: é por meio dele que podemos entender a relação com a exterioridade, a relação com os sentidos. O sentido do texto e a significação das palavras dependem da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação dos textos. Como uma trama de muitas vozes que se entrecruzam, confrontam e completam, um texto, portanto, só pode “viver” se em contato com outro.

Por isso, também nos importa pensar na perspectiva da análise histórica dos textos, pois a “história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico” (FIORIN, 2006, p.41). É esse movimento dialético de constituição de sentidos que se quer

compreender, evidenciando as relações do texto com a história. Na análise crítica do discurso considera-se que todos os discursos são históricos e, portanto, só podem ser compreendidos como referência a seu contexto. Daí a exigência para que se explicitem as condições de produção dos textos e dos processos de significação construídos na interação dos atores sociais.

Desse modo, e em se tratando da análise de discurso aqui proposta, pode-se dizer que “qualquer tipo de aspecto textual é potencialmente significativo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 102), pois o que se busca é compreender como a matéria textual produz sentidos. Em perspectiva relacional-dialética textos se caracterizam como materializações situadas de discurso, comportando propriedades sociodiscursivas muito relevantes. Produzidos e feitos circular na sociedade, dela também se fazem constituintes. Por isso, constituem-se como material empírico privilegiado nas pesquisas que se orientam por uma análise crítica do discurso, o que também é apontado como um dos grandes diferenciais da proposta: “fornecer subsídios científicos para estudos qualitativos que têm no texto o seu principal material de pesquisa” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 9).

Com Fairclough (2001), a prática discursiva – envolvendo processos de produção, distribuição e consumo textual – é vista como uma faceta da luta hegemônica que contribui em níveis diferenciados para a reprodução ou para a transformação da ordem do discurso existente, bem como das relações sociais e assimétricas. Nessa mesma linha de entendimento, Wodak (2004, p.237) percebe os textos como “espaços de luta”, que guardam em si “traços de diferentes discursos e ideologias em disputa pelo controle”.

O que nos dizem os textos como “espaços de luta” constituídos na CONAE? No que deles podemos entrever acerca do próprio acontecimento, considerando-se os pontos de vista dos sujeitos que dele tomaram parte? O que nos deixam perceber quanto aos “movimentos de entrega e resistência” (BARRETO, 2009, p. 22) aos sentidos que se vão *signifizando* (*slogans* do discurso pedagógico)? Que ressignificações fazem circular em disputa por hegemonia?

Perguntas como essas envolvem o mapeamento das conexões entre as escolhas feitas por atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos específicos, com relação a questões mais amplas de caráter social. Por isso, não há como escapar de uma necessária articulação quando se pensa em fazer análise do discurso em perspectiva crítica: compor, no e a partir do texto, o diálogo entre as categorias de análise linguística e as questões de cunho social.

3.3.1 As configurações textuais assumidas

Na rota de entendimento do texto como material empírico, apresento como *corpus* de análise os textos produzidos na e para a Conferência Nacional de Educação, buscando neles encontrar pistas funcionamento do discurso pedagógico contemporâneo. Para além de sua materialidade, os textos recortados para análise são compreendidos como possibilidades para o diálogo – e, conseqüentemente, para o confronto – entre as diferentes vozes sociais que deles fazem parte. Isso significa reencontrar o lugar da palavra e do texto como unidades discursivas que só encontram completude no processo dialógico que constituem, e pelo qual são constituídos.

Diante da multiplicidade de textos com os quais me deparei ao longo do trabalho de campo, o recorte foi feito a partir da análise das diferentes *configurações textuais* (GERALDI, 2003). Como bem lembram Barreto e Leher (2008), palavras e expressões podem ser investidas de múltiplos sentidos, dependendo “de quem as pronuncia, a quem são dirigidas, onde e em que circunstâncias”. Tais dimensionamentos colocam em jogo “o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (GERALDI, 2003, p. 192) e se relacionam diretamente às condições de produção do texto: das macro-históricas às circunstanciais.

Desse modo, o discurso se materializa em diferentes configurações textuais que incidem sobre a constituição de seus sentidos. Dentre as múltiplas configurações textuais circunscritas à CONAE, duas delas serão objeto de análise no escopo desta tese:

3.3.1.1 Documentos oficiais

Serão considerados para fins da análise os seguintes documentos oficiais produzidos na/para a CONAE: Regimento Interno, Documento Referência, Documento Final e Anais da Conferência¹⁷. De caráter prescritivo, documentos oficiais configuram-se por uma “ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação” (BAKHTIN, 2000, p. 280). Por isso, é importante perceber que a legitimidade de que se busca investir os documentos ancora-

¹⁷ Tendo sido divulgados com ampla circulação pela mídia, encontram-se disponibilizados para consulta em <http://conae.mec.gov.br/>.

se preliminarmente no modo coletivo de sua elaboração. Esse é um viés importante quando pensamos, por exemplo, a constituição e os modos de tratamento dados ao Documento Referência e ao Documento Final da CONAE.

3.3.1.2 Pronunciamentos político-governamentais

Todo político sabe que lhe é impossível dizer tudo, a todo momento, e dizer as coisas exatamente como ele as pensa ou concebe, pois suas palavras não devem atrapalhar sua ação.

Patrick Charaudeau

Segundo Charadeau (2006) “o discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras”. Por isso, toda palavra que é pronunciada no campo político deve, ao mesmo tempo, ser tomada por aquilo que ela diz e não diz; não em uma transparência ingênua, “mas como resultado de uma estratégia cujo enunciador nem sempre é soberano” (p. 8). Discursos políticos situam-se entre uma “verdade de ação”, que se manifesta através de uma palavra de decisão e uma “verdade da discussão”, que se manifesta através de uma palavra de persuasão ou sedução.

Tais elementos devem ser considerados quando pensamos as configurações textuais dos discursos políticos. Tendo em vista a sentida presença de autoridades políticas no cenário da CONAE e a multiplicidade de pronunciamentos político-governamentais feitos nas sessões de lançamento, abertura e encerramento da conferência, serão aqui considerados os pronunciamentos do Presidente da República, do Ministro da Educação, de deputados e senadores que participam de Comissões da educação, e de demais representantes do governo, como a exemplo do coordenador da Conferência. Como esta tese assume um momento histórico datado em função da constituição da CONAE, serão mantidas as identificações com relações aos cargos ocupados pelas diferentes autoridades à época de realização da conferência.

Além das configurações textuais assumidas (documentos oficiais e pronunciamentos político-governamentais), serão ainda considerados como material de análise textos não circunscritos à CONAE, mas que permitem o diálogo com outras instâncias discursivas diretamente implicadas ao jogo de sentidos que se quer problematizar. São eles textos da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ou dos “especialistas

internacionais”, e textos/*imagens* de professores divulgados amplamente pela mídia nacional. Abrir o cenário enunciativo da CONAE para o diálogo com essas diferentes instâncias significa expor a relação constitutiva da linguagem no social, estreitando-se os laços teórico-metodológicos que orientam esta pesquisa.

3.3.2. Os dispositivos de análise

Para dizer dos dispositivos de análise é preciso, antes, considerar as estratégias utilizadas para reunir e sistematizar os dados “colhidos” em campo. Duas frentes de ação se delimitaram: compilar todos os documentos oficiais da CONAE e transcrever o material reunido no trabalho de campo. Após esses momentos, uma primeira leitura mais “livre” dos textos foi feita para o que se poderia chamar de “reconhecimento do terreno”. Esta leitura permitiu-me a noção do todo, antes que já me dispusesse a recortes. Já em um segundo movimento, foram feitas releituras, anotações às margens dos textos, grifos para destaque do que se mostrou significativo, indicações prévias de recortes potenciais e algumas reflexões escritas que deram início ao movimento de análise. Daí por diante foram incontáveis “idas e vindas” aos textos para que os dados pudessem dialogar entre si. Dessa dinâmica resultou a construção das “categorias” a serem criticamente exploradas nesta tese.

Assim como as “categorias”, os dispositivos de análise também não são dados *a priori*, mas se fazem consequências do próprio texto entremeado às intencionalidades da pesquisa. Desse modo, é o texto que “direciona” o olhar do analista para os modos possíveis de sua leitura. Levando-se em conta que o texto tem sua materialidade composta de traços semânticos, gramaticais e lexicais, foram selecionados os seguintes pontos de entrada para a análise: pressupostos, metáforas, escolhas e combinações lexicais, modalidade e elementos conectivos (coesão).

Ainda como pontos de entrada nos textos, buscando perceber a “mudança em progresso na ordem do discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 247), em especial no que tange à tendência à “democratização discursiva”, serão analisadas perspectivas sugeridas pelos textos e relacionadas a mudanças de gênero, à eliminação de marcadores de hierarquia e à perspectiva de “conversacionalização”. Como modo de não “engessar” a leitura de tais dispositivos, optei por conceituá-los no momento mesmo da análise.

Ainda aqui é importante situar que o *corpus* de análise é composto a partir de recortes selecionados dos textos. De acordo com Fairclough (2003), o trabalho analítico pode ser

aplicado de forma produtiva a recortes de material de pesquisa mais que a textos longos. Contudo, como a análise de texto é a unidade mínima de análise em ACD, tais recortes não podem ser vistos de forma isolada, devendo ser significativos no *todo*.

Por fim, em coerência com o método que orienta este estudo, percebo que a análise das conjunturas mais amplas em que se coloca a prática particular deva ser inerente à contextualização da análise discursiva, garantindo que os textos analisados se coloquem, também, em relação com seu horizonte maior de causas e condicionalidades. Em perspectiva sociodiscursiva, o analista não toma o texto como ponto de partida absoluto nem como ponto de chegada (ORLANDI, 2001). Por isso, apreciações de ordem histórica, política, social e econômica se farão sentir no movimento próprio da análise linguística. Assim como no capítulo que segue, onde busco delimitar as fronteiras ao objeto em construção, inscrevendo-o a partir de sua temporalidade.

4 DOS DIÁLOGOS COM AS CRONOTOPIAS CONTEMPORÂNEAS

A aptidão para ver o tempo, para ler o tempo no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo, - tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas idéias (nos seus conceitos abstratos) -, os indícios da marcha do tempo. O tempo se revela acima de tudo na natureza: no movimento do sol e das estrelas, no canto do galo, nos indícios sensíveis e visuais das estações do ano. Tudo isso é relacionado com os momentos que lhe correspondem na vida do homem [...] e que constituem o tempo cíclico. O crescimento das árvores e do rebanho, as idades do homem, todos eles indícios visíveis que se referem a períodos mais amplos. Por outro lado, teremos os sinais visíveis, mais complexos, do tempo histórico propriamente dito, as marcas visíveis da atividade criadora do homem, as marcas impressas por sua mão e espírito.

Mikhail Bakhtin

Proponho como ponto de *partida* – se não mesmo de *entrada* – uma reflexão sobre os sentidos do *tempo histórico*, em busca de um diálogo que possibilite o *arranjo* das matrizes simbólicas que informam a temporalidade sobre a qual esta pesquisa se debruça e quer problematizar: a contemporaneidade. Junto a Bakhtin (2000) entendemos que os vestígios do transcurso do tempo remetem sempre ao humano e à necessidade, o que significa dizer, às marcas perceptíveis impressas pela mão e pelo espírito do homem. O tempo histórico, portanto, não se limita ao cronológico, à sucessão linear dos acontecimentos do tempo físico, que, embora essencial, só adquire valor, mesmo, se percebido em meio à cadeia de eventos e relações que o dotam de significado. É por isso que, como dimensão do movimento e da transformação, o tempo histórico é produto da ação criadora do homem, e apenas pelas mãos dele uma parcela do espaço terrestre pode se travestir em “lugar histórico de vida” (BAKHTIN, 2000, p. 253).

Assim, cada novo acontecimento, cada nova produção ideológica permite que a história seja reescrita e atualizada, o que nos possibilita entender que ela não está estagnada, pronta, já-lá em uma sequência de eventos justapostos e reversíveis, mas que se re-faz (e re-materializa) na historicidade própria do acontecimento. Nesse sentido, o tempo se pode definir como *grande temporalidade*: maior do que todos, porque “utópico da abertura de novas possibilidades” (AMORIM, 2008, p. 104), projetando-nos para além do contexto imediatamente conhecido e representado. Sob essa inscrição, é pertinente afirmar que o presente não se pode constituir apenas do que lhe é contemporâneo – é também herança e o

resultado de uma série de transformações passadas que, de modo criador, também apontam para um tempo futuro, desconhecido e imprevisível, no qual as próprias ações e formas de pensar do homem podem ser reconstruídas e revividas.

No interior de suas percepções sobre a *temporalidade*, Bakhtin observa que a presença simultânea de interlocutores em um mesmo ponto do eixo temporal (diálogo entre diferentes posições do *eu*) se configura como uma espacialização do tempo. A coalizão de duas posições em tempo e espaço determinados – nomeado princípio da justaposição – é enfocada pelo autor para tratar da conectividade de relações temporais e espaciais no romance literário. Se por um lado, qualquer espaço, para se tornar vivo e inteligível, necessita ser incluído na história da humanidade; por outro, também, o acontecimento histórico só pode se tornar visível se localizado em um espaço “onde está gravada a *necessidade* de sua realização num *tempo* e num *lugar determinados*” (BAKHTIN, 1993, p. 258). Esta é uma relevante premissa do conceito de *cronotopo*¹⁸, desenvolvido pelo autor para tratar da intervinculação das coordenadas de tempo e espaço na caracterização do gênero romanesco.

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo (BAKHTIN, 1993, p. 211).

Dessa forma, em sua análise crítico-literária, Bakhtin toma o conceito de *cronotopos* para pontuar a coalizão das relações espaço-temporais expressas artisticamente no romance. Isso quer dizer pensar o cronotopo – ou a infinitude de cronotopos possíveis – como eixo(s) por onde perpassa(m) os principais acontecimentos temáticos do romance. Como se fossem diferentes pontos de interseção espaço/temporal, os nós do enredo vão sendo, aí, feitos e refeitos: no encontro, na estrada, no castelo, na cidadezinha provinciana, no salão-sala de visita, na soleira, na escada. Como se lê em Amorim (2008), podemos tomar o *cronotopo* da estrada como ilustração: aí é o lugar onde se desenrolam as ações principais do romance, onde figuram os encontros que transformam a vida dos personagens. Neste ponto, não há como separar a definição temporal (naquele momento) da definição espacial (naquele lugar): “a estrada é, portanto, o lugar onde se escande e se mede o tempo da história. A cada vez, é preciso voltar a ela para que o tempo avance” (AMORIM, 2008, p. 102).

¹⁸ O termo *cronotopo*, empregado nas ciências matemáticas, foi introduzido e fundamentado pela teoria da relatividade de Einstein e recontextualizado por Bakhtin no campo da Crítica Literária, como uma categoria da forma e do conteúdo na literatura.

Bakhtin também se ocupou do significado figurativo do cronotopo, a partir do qual os acontecimentos do romance ganham concretude, são dotados de materialidade. Segundo ele, de alguma forma, nós interpretamos todos os fenômenos, o que implica incluí-los não apenas na esfera da existência espaço-temporal, mas, também, na esfera semântica. Devem [os acontecimentos] receber uma expressão espaço-temporal, “uma forma significativa audível e visível (um hieróglifo, uma fórmula matemática, uma expressão verbal e linguística, um desenho, etc.)”, sem a qual até mesmo uma reflexão abstrata pode não se tornar possível (BAKHTIN, 1993, p. 361). Por isso, o cronotopo oferece um campo propício à imagem-narrativa – como descrição dos acontecimentos – graças à condensação e à concretização dos indícios do tempo (seja da vida humana, seja da história), em regiões delimitadas do espaço. Na literatura, explica-nos Bakhtin (1993), tudo o que é estático-espacial não deve ser descrito de modo também estático, e, sim, ser incluído na série temporal dos acontecimentos representados e da própria imagem-narrativa. Dessa forma, esta imagem poderá ser capaz de representar os fenômenos espaciais e sensoriais em seu próprio acontecer, inserindo no plano artístico do romance os momentos essenciais da realidade temporal.

Como expressão de um *grande tempo*, o *cronotopo* se configura em uma forma de percepção ideológica, um modo de compreender a vida humana no interior da multidimensionalidade espaço-temporal, o que o remete, inevitavelmente, a um espaço social localizado, constituído em meio aos movimentos e tramas de um determinado tempo histórico. Por isso, a primazia do transcurso do tempo, entendido por Bakhtin como princípio primeiro do *cronotopo*. “Emoldurado” por um determinado espaço, o tempo permite ao movimento inscrever-se e imprimir suas marcas. Marcas que são visíveis através da atividade criadora do homem e que simbolizam a maneira como ele constrói e reconstrói o sentido histórico de sua existência.

É por isso que, na literatura, o tempo estabelecido acaba por influenciar a *arquitetura* da própria ideia de homem – em suas relações de alteridade –, dando visibilidade ao espaço descrito no romance. Assim entendido, o cronotopo permite apreender não apenas o tempo e o espaço em que o evento se constitui e materializa, mas o próprio indivíduo histórico real que neles se (e nos!) revela. Logo, “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2008, p. 103) – não como meros reflexos passivos de situações socioeconômicas e culturais de uma determinada época, mas, instâncias de sentidos que se relacionam dialeticamente com o movimento da história, e geram, por consequência, as mais variadas posições ético-estéticas no decorrer do processo da formação social.

Resgatar proposições bakhtinianas sobre o *cronotopo* me parece fundamental no contexto de uma pesquisa que quer problematizar, e colocar em suspeição, a própria temporalidade em que se faz inscrita. Mas essa é uma tarefa que, por certo, prevê necessários deslocamentos, visto tratarmos de uma recontextualização do conceito. Como um campo de pensamento antes aplicado à literatura pode também ser válido para pensarmos a vida do agora? De fato, os termos sublinhados, fora de um contexto *dialógico*, poder-se-iam mesmo agrupar em dicotomias: o *antes* em oposição ao *agora*, a *literatura* em oposição à *vida*; como tempos e espaços que, cristalizados em si, não se pudessem tocar, tangenciar ou invadir. O que nos autoriza, então, da ficção literária para o real histórico, *levar o conceito de um tempo a outro* em diálogos subsequentes?

Encontro trilhas para uma possível resposta no conjunto próprio da obra bakhtiniana. De antemão, para não divisarmos as posições *antes* e *agora*, *vida* e *literatura* no “status” de polarizações abstratas, é preciso trazer à cena o conceito de unidade, que Bakhtin resgata em sua obra para tratar da possibilidade de um processo criativo autêntico. Conforme observam Morson e Emerson (2008), Bakhtin entendia que a ideia geral de unidade, como a conformidade a uma estrutura subjacente ou a um esquema abrangente, contradizia a possibilidade de uma verdadeira criatividade. A unidade, não é, observa Bakhtin (2002, p. 289) “um um-e-um inato, mas uma *concordância* dialógica de dois ou múltiplos não-fundidos”. É nesse sentido que coordenadas de seu pensamento não podem ser consideradas oposições abstratas ou conflitos dicotômicos, mas sínteses dialéticas que permitem perceber a unidade dos contrários, demarcando aquilo que Faraco (1988) tratou por seu compromisso com a totalidade, com a história e com a prevalência social. *Antes* e *agora*, *vida* e *literatura*, vistas na unidade que compõem, concorrem para a validação dos deslocamentos feitos com a *revitalização* do conceito de *cronotopo*, colocando em cena dois importantes encaminhamentos bakhtinianos: a relação *vida e arte* (na qual se inclui a literatura), e o problema do diálogo na *grande temporalidade*.

Há uma evidente preocupação, na obra de Bakhtin, em estabelecer um nexos concreto entre a vida e a arte. A crítica que perpassa o entendimento do pesquisador em *O discurso na vida e o discurso na arte* está relacionada ao fechamento da arte em torno de si mesma, como se independente fosse de um conjunto valorativo social, do qual, historicamente, fazem parte os leitores e produtores das várias formas artísticas.

A arte, também, é imaneamente social; o meio social extra-artístico, afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social afetando outra formação social. O estético, tal como o jurídico ou o cognitivo, é apenas uma variedade do social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, s/d, p.2).

Não pode, pois, a forma artística ser entendida autonomamente, isolada do contexto da vida, do universo extraverbal do qual é parte integrante. Nessa aproximação, Bakhtin reconfigura o *status* da arte, que passa a ser vista não mais em oposição à realidade, mas como uma espécie de orientação estética dessa mesma realidade. Como uma *variedade do social*, a forma artística, em sua plenitude enunciativa, atua diretamente na sociedade, configurando valores, posturas ideológicas e modos determinados de produção e recepção artísticas; ao mesmo tempo, se faz constituída por forças e vozes sociais que são a ela exotópicas. Com esse movimento, ressignifica-se a essencialidade do contexto histórico para a compreensão da arte e se vê demarcada a unicidade entre vida e obra: somente no diálogo com a vida é que se pode realizar a vida particular de uma obra.

Ambas [vida e obra] inscrevem-se em uma *grande temporalidade*; grande, porque capaz de “agasalhar” passado, presente e futuro, de um tempo que não é somente cíclico, é histórico; e, como tal, só pode ser apreendido em meio à *pluritemporalidade* que o constitui, a um só tempo, de vestígios criadores do passado, de marcas que (con)formam o presente e de germes que semeiam o *devir*. “Não há nada morto de maneira absoluta”, anuncia Bakhtin (2000, p. 414). Em um universo espaço-temporal aberto à transformação, mesmo os sentidos passados poderão, um dia, festejar o seu renascimento. Relações dialógicas perpassam a movimentação dos sentidos e são veios por onde transcorrem a história e a vida do homem. Manifestam-se no espaço da enunciação, *lugar* povoado por palavras e formas que, para além de sua materialidade, constituem-se como vozes sociais e históricas que dotam a linguagem de determinadas significações concretas. “Diálogo das forças sociais na estática de suas coexistências”, mas, também “diálogo dos tempos, das épocas, dos dias, daquilo que morre, vive, nasce” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 161).

Vistos em uma perspectiva dialético-dialógica, *literatura e vida, antes e agora*, a princípio polarizações que poderiam engessar a revitalização do campo de pensamento do *cronotopo*, revelam-se justamente como uma “unidade não-monológica” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 20), que nos possibilita pensar a vida através da arte (ou a arte através da vida), seja na contemporaneidade ou em qualquer outro tempo. Com a única ressalva de que, para isso, deve-se considerar o tempo em seu caráter *histórico*; o que parece, anda sendo ferozmente “esquecido” em nossa temporalidade.

Pensando nos *cronotopos* contemporâneos, uma questão de imediato se pronuncia: que signos compõem o universo ideológico de uma época dita “pós-moderna” e “globalizada”? Na trilha de possíveis encaminhamentos, está em jogo uma percepção crítica acerca do futuro da própria História. Em uma temporalidade para a qual o passado pouco importa – e, talvez, por isso mesmo, esteja na moda, à venda nos *shopping centers* (SARLO apud RAGO, 2005), há que se rediscutir, inelutavelmente, o lugar do tempo histórico na relevância de sua composição visível, o que significa dizer, por meio das marcas que a “mão” e o “espírito” do homem inscrevem continuamente no *grande tempo*. Por isso, ante as imagens espaço-temporais da configuração histórico-cultural contemporânea, é imperioso resgatar o papel da crítica, a fim de que se possa realizar o que nos aconselha Sevcenko (2001, p. 20), no horizonte de seu olhar sensível à História: “julgar criticamente o presente, com sentido histórico e senso de responsabilidade em relação ao futuro”.

4.1 Tempos “pós-modernos”? Espaços “globais”? Por uma suspeição de nossas *cronotopias*

Será que, na polêmica entre modernos e pós-modernos, os modernos são os novos antigos? Continuamos numa interminável guerra de palavras ou na rigorosa busca de conceitos capazes de revelar o concreto, o contingente, o vivido? Seria a modernidade uma ruptura sem fim? E a pós-modernidade um fim sem ruptura? Seria a hipermodernidade a continuidade do fim ou o fim da continuidade? O que vem antes: o fim da teoria ou a teoria do fim? Quais os fins das teorias do fim? Jogo de palavras? Palavras em jogo? Visões de mundo? Incapacidade de ver o mundo? Lentes deformando a realidade? Seria a noção de ruptura medida de todos os saltos, de todos os avanços e de todos os sonhos? Pode-se romper com a idéia de ruptura sem provocar um abalo sísmico? Perguntas. Velhas perguntas. Sempre. [...] Qual o fim das perguntas? O que perguntar quer dizer? Podemos ir além do essencialismo? É a tecnologia que provoca um novo tempo? Ou o fim das ideologias? Ou começo de uma nova história? Uma história técnica? Entramos no pós-humano? Nova morte do homem? Ou renascimento? Que homem pode existir depois do fim? [...] As respostas fazem parte do jogo das probabilidades. As perguntas, porém, são categóricas. Essa também é uma metamorfose da cultura contemporânea.

Juremir Machado da Silva

O jogo de palavras, que assume tons de “trocadilhos críticos”, ajuda a dar forma a uma instigante imagem de nossa contemporaneidade, a começar pelo próprio ritmo disparatado das perguntas. Se, em um passado bem pouco remoto – *imersos*, por entre conhecimentos

totalizantes e valores *universalistas* –, acreditávamos ter todas as respostas, neste tempo diverso (em que estamos, por que não dizer, *dispersos*?), paira entre nós um elevado grau de incertezas, sob regência de um relativismo e de uma fragmentação jamais experimentados; tão pouco, anunciados com tamanha ênfase. A própria composição *estética* da epígrafe nos encaminha o olhar para esta direção. Parece que as palavras estão sendo atiradas ao jogo simbólico, e, em meio a tantos questionamentos – que se vão superpondo em movimentos (des)contínuos – chegamos ao final da leitura, (se não, já sem fôlego!), com a sensação de um “vazio” em torno do teor ideológico das próprias perguntas. Perguntas que, categóricas, talvez se pretendam mesmo acabadas em sua enunciação, como incertezas provisórias e *fractais* de um tempo regido pelo valor de uma pluralidade suposta, e de uma aparente abertura, que garantiriam ao pensamento libertar-se de qualquer dogmatismo ou pretensão à verdade.

Entender as tantas incertezas da temporalidade “pós-moderna” significa explorar aquilo que as torna singulares: o fato de que existem, mesmo sem qualquer desastre histórico iminente, entremeadas nas práticas cotidianas de um capitalismo vigoroso (SENNET, 2005). Um mergulho mais profundo no panorama teórico-conceitual da chamada “pós-modernidade” encaminha-nos à leitura de intensas contradições intelectuais que problematizam impasses e composições de uma história e de uma cultura em grave crise de referências. De imediato, a própria terminologia que empresta significado à temporalidade contemporânea se vê delineada por um dualismo fundante: ruptura ou continuidade?

Por um lado, há os que proclamam a contemporaneidade vigente como se instituída sobre os reflexos de uma modernidade inacabada, o que quer dizer, como “um capítulo a mais na afirmação dos valores da própria modernidade, associados ao pluralismo e à tolerância cultural” (SCHULER, 2006, p. 13). Reverenciam, pois, a ideia de continuidade, evidenciando que as transformações experimentadas apontam para mudanças no interior de um *continuum* histórico, que perpetuam, antes que rompam, as estruturas há muito implantadas pelo sistema capitalista moderno.

David Harvey é um dos teóricos que situa a *condição pós-moderna* em perspectiva histórico/crítica, intencionando percebê-la “não tanto como um conjunto de idéias quanto como uma condição histórica que requeira elucidação” (HARVEY, 2009, p. 9). Ao problematizar o conjunto de signos expressivos das contradições inerentes ao próprio capitalismo, Harvey desenha uma cronologia da modernidade que acaba por dissolver a própria oposição moderno/pós-moderno, substituindo-a “por uma análise do fluxo de relações anteriores no capitalismo como um todo” (HARVEY, 2009, p. 305), no interior da qual o moderno passa a ser o único ponto de partida consensual para a compreensão do “pós-

moderno”. A tese, por ele defendida, é a de que as mudanças experimentadas na contemporaneidade, quando confrontadas com o estatuto básico de acumulação capitalista, revelam-se como transformações de aparência superficial, e suas pistas não apontam para o surgimento de uma outra sociedade inteiramente nova.

No campo dos estudos da cultura, Frederic Jameson (1996), apesar de reconhecer a amplitude das transformações vivenciadas na esfera cultural, afirma também não tratar a “pós-modernidade” como uma ruptura estrutural com a modernidade. O momento contemporâneo é visto pelo autor não como descenso ou superação do capitalismo, mas como intensificação de suas formas e energias. Estaríamos vivendo, assim, o ápice da ordem capitalista moderna, um *tardio* estágio do capitalismo, que, sucedendo os estágios do capitalismo de mercado e do capitalismo monopolista, marcaria a apoteose do sistema de expansão global da forma mercadoria. Submetido aos ditames do capital, o sistema impõe à própria cultura a lógica de uma fetichização sem precedentes, transformando tudo em mercadoria, da natureza ao nosso inconsciente, constituindo uma prodigiosa expansão do capital para áreas até então não atingidas pelo mercado.

Já no campo das análises sociológicas, Zygmunt Bauman (2001) aposta na metáfora dos líquidos para contrapor o que chama de uma modernidade sólida àquela que classifica como líquida. Em suas análises, o fenômeno da liquefação, marcado por características como a fluidez, a maleabilidade e a mobilidade, tem atingido continuamente a solidez das instituições sociais – entre as quais se encontram o estado de bem-estar, a família e as relações de trabalho. O relacionamento *eu-outro* ganha ares mercantis e o desprendimento das redes de pertencimento caminha em paralelo com um processo crescente de individualização. Isso explicaria, em grande medida, o esgarçamento do tecido social que tem trazido sérias consequências ao âmbito dos próprios relacionamentos humanos, agora instituídos sobre laços frágeis¹⁹. Para o autor, a liquefação dos sólidos é reveladora de um tempo de desapego e provisoriedade, no qual uma suposta sensação de liberdade traria, em seu revés, a evidência do desamparo social que assola os indivíduos moderno-líquidos.

Em linha de entendimento contrária à desses autores, há uma “pós-modernidade” proclamada como um movimento substancial para além da própria modernidade; o que significa admitir a existência de uma *fissura* histórica que conformaria a *emergência* de uma nova ordem social, qualitativamente distinta em relação ao paradigma moderno. A alocação

¹⁹ Na obra *Amor Líquido*, Bauman (2004) procura discutir a misteriosa fragilidade que envolve os vínculos humanos na modernidade líquida, explicitando, sobretudo, o sentimento de insegurança que tal modernidade inspira, com desejos conflitantes “de apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos” (p. 8).

do prefixo *pós* ao termo modernidade indicaria, nessas condições, uma perspectiva de ruptura, e, portanto, de negação radical da tradição modernista e de suas convencionais acepções. Lyotard (2000) une o domínio cultural-estético do “pós-modernismo” ao domínio sócio-econômico da “pós-modernidade”, advogando o abandono da perspectiva universal e racional dos ideais do Iluminismo. A sociedade pós-industrial é concebida pelo autor como uma intrincada rede de comunicação e circulação de dados, compreendendo uma multiplicidade de jogos de linguagem com princípios próprios de legitimação. Desse modo, as grandes narrativas (segundo ele, saberes totalizantes e autoritários) perderiam sua legitimidade, restando em seu lugar “pequenos relatos”, provisórios e cambiantes, responsabilizados pela conformação de uma grave crise epistemológica.

Para autores como Lyotard (2000, p. 23), que define a pós-modernidade como “incredulidade diante das metanarrativas”, esta *nova era* anunciada institui a suspeita ante qualquer pretensão de verdade e uma descrença generalizada no progresso e nos ideais coletivos que fundaram os contornos da sociedade moderna. Para Ellen Wood (2004), crítica da agenda “pós-moderna”, sua maior atração seria, assim, uma aparente abertura, em contraposição aos fechamentos de sistemas explicativos modernos, tidos como “totalizantes”. Refutando a falsidade na alegação pós-moderna, Wood (2004 p.20) argumenta que

o pós-modernismo é, à sua maneira negativa, um sistema inexoravelmente “totalizante”, que impede uma gama mais vasta de pensamento crítico e de política libertadora – e seus fechamentos são finais e decisivos. Seus pressupostos epistemológicos tornaram-no inacessível à crítica, tão imune quanto o mais rígido tipo de dogma (como criticar um conjunto de ideias que, a priori, exclui o próprio emprego do argumento “racional”?). E impede – não apenas ao rejeitar dogmaticamente, mas também por tornar impossível – uma compreensão sistemática de nosso momento histórico, uma crítica geral ao capitalismo e, praticamente, a toda e qualquer ação política eficaz.

Mas é preciso ir além desse entendimento para compreendermos que, segue atrelado à ideia de ruptura com a modernidade, o sentido de perda da transcendência da história e de seu caráter emancipatório. A atitude presentista marca nossa contemporaneidade e o pressuposto de uma *nova era*, em que estariam zeradas as múltiplas circunstâncias históricas que a condicionaram, acaba se transformando em princípio explicativo (SEVCENKO, 2001). É por isso que a perda de sentidos vai além do rompimento vivido no presente, refletindo também o esquecimento da história e da experiência.

Com a dispersão de sentidos e a fragmentação de identidades coletivas, não é somente a autoridade da tradição que vai a pique; também se perdem as âncoras que permitem viver o presente não como instante, ao qual se seguirá outro instante que

também chamaremos de “presente”, mas sim como projeto. O passado, como pretendia o filósofo, já não pesa sobre nós; pelo contrário, tornou-se tão leve que nos impede de imaginar “a continuidade de nossa própria história” (SARLO, 2004b, p. 178-179).

As divergências existentes no panorama crítico de nossa época podem dizer, é certo, de uma *fragilidade* envolvida em sua conceituação e análise mesmas, o que não me parece, de modo algum, questão de mera retórica. Um olhar mais sensível aos vetores em torno dos quais tais conceituações (e suas contradições) se articulam, pode contribuir para um debate essencial, que diga respeito “à vida que podemos viver neste início de século XXI” (SCHULER, 2006, p. 13). Por isso, o termo “pós-modernidade” é grafado sempre entre aspas quando, aqui, utilizado como referência nominal de nossa época. Quero, com isso, jogar com duas possibilidades de sentido: ao optar pelo uso do termo, pretendo o registro e a demarcação de sua hegemonia, como vertente conceitual usualmente aceita e difundida nas esferas do discurso acadêmico contemporâneo; ao passo que, com as aspas, pretendo mesmo colocá-lo em *suspense*, questionando, em especial, a amplitude e a natureza das transformações circunscritas em seu escopo. Para tanto, é preciso perseguir de imediato uma compreensão crítica acerca das novas maneiras pelas quais experimentamos o tempo e o espaço nesta contemporaneidade, tomando de empréstimo, de Harvey (2009), a premissa da “compressão espaço-tempo” como elemento essencial para o questionamento à *condição pós-moderna*.

Assumindo uma perspectiva materialista, o autor afirma que as concepções do espaço e do tempo são recriadas através de práticas e de processos materiais que servem à reprodução da vida social. Sua fala interessa, sobremaneira, por evidenciar as experiências do *tempo* e do *espaço* como vínculos mediadores, de singular importância, entre a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo e os intrincados processos de produção cultural e ideológica.

À medida que o espaço parece encolher numa “aldeia global” de telecomunicações e numa “espaçonave terra” de interdependências ecológicas e econômicas – para usar apenas duas imagens conhecidas e corriqueiras –, e que os horizontes temporais se reduzem a um ponto em que só existe o presente (o mundo do esquizofrênico), temos de aprender a lidar com um avassalador sentido de *compressão* dos nossos mundos espacial e temporal (HARVEY, 2009, p. 219).

Pela via do sentido de *compressão*, Harvey nos leva a pensar em uma significativa alteração nos quadros de referência das ordenações simbólicas do *tempo* e do *espaço*, gestadas mediante pressões de acúmulo de capital já a partir de 1960. A categoria espacial vai se parecendo cada vez mais resumida na triunfalista “aldeia global” de MacLuhan e a perspectiva temporal passa a se reduzir, significativamente, ao presente. Fortes indícios da

compressão que Harvey anuncia se revelam no próprio desenvolvimento do capitalismo, às voltas com uma aceleração do ritmo da vida e com a redução de barreiras espaciais, a tal ponto que “o mundo parece encolher sobre nós” (HARVEY, 2009, p. 219). Recorrendo à história das artes, da arquitetura, da economia e da política, Harvey cria um interessante tripé analítico ao entrecruzar os fundamentos da *condição pós-moderna* com os do sistema de acumulação flexível do capital, tomando por eixo articulador os significados do espaço e do tempo, neste contexto, experimentados.

O autor constata, logo de início, que a “pós-modernidade” coincide com a crise do Fordismo, em especial pela lentidão que este sistema de produção demonstra para absorver as demandas do mercado que o próprio capital gera, bem como pela tendência à baixa de produtividade. Mais que um novo tipo de organização da força de trabalho, o fordismo configurou-se, também, em um novo estilo de vida, marcado pela produção e pelo consumo de massas e pelas ações de um Estado que assume a responsabilidade sobre amplos setores de serviço. A transição do fordismo para um modo de acumulação mais *flexível* pode ser datada de 1973, quando os países capitalistas industrializados experimentaram as primeiras ondas de crises econômicas que ocasionaram a abertura mundial para a reestruturação.

Duas soluções impuseram-se à crise: uma temporal, relacionada ao encurtamento do tempo de retorno do capital e outra, espacial, configurada na fragmentação do espaço em meio à criação de novos centros produtivos. Assistimos, assim, à transição do fordismo para um modo de acumulação mais competitivo, mais *flexível*, fundado na rápida implantação de novas formas organizacionais da produção e pelo acelerado desenvolvimento de tecnologias produtivas. A lógica parece simples para traduzir uma realidade tão complexa: produzir mais, em tempo cada vez mais reduzido e em todo lugar possível. No “capitalismo de curto prazo” (SENNET, 2005), as experiências do tempo e do espaço se comprimem: o tempo, na produção e no consumo e o espaço, na fragmentação; ambos submetidos à lógica da difusão de um mercado consumidor “global”. A impressão que se tem é de que o mundo muda mais rapidamente do que nossa percepção pode alcançar. Esse ritmo de velocidade fortuita, impresso à lógica do mercado, corrobora para a sensação de um *encolhimento* progressivo do tempo e do espaço, inferindo legitimidade à celeridade das mudanças.

A aceleração do tempo de giro na produção envolve acelerações paralelas na troca e no consumo. Sistemas aperfeiçoados de comunicação e de fluxo de informações, associados com racionalizações técnicas de distribuição (empacotamento, controle de estoques, containerização, retorno do mercado, etc.), possibilitaram a circulação de mercadorias no mercado a uma velocidade maior. Os bancos eletrônicos e o dinheiro de plástico foram algumas das inovações que aumentaram a rapidez do

fluxo de dinheiro inverso. Serviços e mercados financeiros (auxiliados pelo comércio computadorizado) também foram acelerados, de modo a fazer, como diz o ditado, “vinte e quatro horas ser um tempo bem longo” nos mercados globais de ações (HARVEY, 2009, p. 258).

De sua parte, o acelerado desenvolvimento do sistema tecnológico, que tem por escopo a comercialização “globalizada”, subsidia a vocação expansiva da lógica hegemônica do capitalismo flexível, ao integrar, continuamente, fluxos de informação de altíssima velocidade, a custos cada vez mais reduzidos. Para o historiador e crítico da cultura Nicolau Sevcenko (2001, p. 16), em pequenos intervalos de tempo, o conjunto do aparato tecnológico contemporâneo passa por saltos qualitativos “em que a ampliação, a condensação e a miniaturização de seus potenciais reconfiguram completamente o universo de possibilidades e expectativas, tornando-o cada vez mais imprevisível, irresistível, incompreensível”. Algo que ele define como um “surto vertiginoso das transformações tecnológicas”, que abole a percepção do tempo, mas também obscurece as próprias referências do espaço, abrindo caminhos frutíferos para que o discurso da “globalização” instaurasse sua hegemonia.

O entendimento do conceito e das implicações do fenômeno da “globalização” também constitui um importante referencial na perspectiva de análise de nossas *cronotopias* contemporâneas. “Reorganizado com base nas novas tecnologias, nas novas formas de coordenação econômica e na redução da vida social no mercado” (FAIRCLOUGH, 2006, s/p), o novo capitalismo dissemina a noção de “globalização” atrelada ao desenvolvimento de uma rede de produção e troca de mercadorias em nível mundial. O próprio termo é atravessado por inquietações e controvérsias relacionadas à constituição e à abrangência dos fenômenos que comporta. É objeto de ampla intervenção crítica sua *retórica apologética* (GÓMEZ, 2000, p. 130) e a espantosa capacidade explicativa que aparenta, revestindo-se de afirmações que são “irrecusáveis, porque a própria realidade seria inevitável” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, p. 69). Mas, fato é que, em especial a partir dos anos 90, a temática da globalização passou a ter ampla circulação nas publicações acadêmicas, nos discursos políticos e econômicos, nos noticiários e tem estado às voltas até mesmo em nossas *boas e velhas* prosas cotidianas, invadidas de tal modo que são por um universo midiático que não cessa de anunciar (e prenunciar!) as “maravilhas” de um mundo “livre”, “sem fronteiras”.

Como na referência à “pós-modernidade”, opto, portanto, por grafar globalização entre aspas, para demarcar, como bem observa Batista Jr. (1998), o distanciamento e a ironia necessários para a percepção de quão enganoso é o próprio termo. Para tratar disso, interessame aqui reunir algumas das que são consideradas vozes dissonantes na arena teórica

contemporânea; vozes que se constituem a contrapelo da lógica vigente e acenam para a “globalização” entendida como construção ideológica; o que significa dizer que “expressa posições e interesses de forças econômicas extremamente poderosas e vem comandando intensa luta ideológica” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000 p. 98). Esse debate se intensifica ainda mais com a proposição de Ramonet (1999) de que viveríamos não uma “globalização”, mas, sim, um “globalitarismo”, que, sob o estatuto de um aparente regime de liberdade, vem regulando os próprios mecanismos de construção ideológica. Nesse sentido, perceber a “globalização” como ideologia é vê-la fundada sobre a *ditadura do pensamento único*, ideário e prática neoliberais que justificam e, sobretudo, disfarçam, a verdadeira face da *nova era* (do “mercado”) anunciada. Em uma situação como esta, de forte dominação/direção ideológica, afetam-se os próprios modos de pensar da sociedade, como certa feita nos evidenciou Limoeiro-Cardoso (2000, p. 124):

Se uma ideologia se espalha por uma sociedade e consegue impregnar quase todos os espaços, ela passa a comandar os processos sociais e a se exercer como um efetivo poder de direção. Quando uma sociedade está assim submersa numa ideologia tão poderosamente dominante/dirigente, os campos da percepção e do pensamento nesta sociedade também sofrem as influências de tal ideologia .

Por essa trilha, podemos ter uma noção do *devoir* de complexidade analítica que constitui a temática da “globalização” em seu viés ideológico, (o, que, por certo, não se tem, aqui, pretensão de esgotar). Compartilho com Barreto (2009) o olhar histórico-discursivo que a faz entender a ideologia como *hegemonia de sentido*. Por isso, a assumida intenção deste texto em questionar a “globalização” como *sentido hegemônico*, buscando, nas *palavras alheias* de diferentes pesquisadores, outros “sentidos historicamente possíveis”, frequentemente aliados do debate e de uma possível intervenção crítica.

Em seu revelador estudo sobre os *mitos da “globalização”*, Batista Jr. (1998) afirma que há uma tendência generalizada a exagerar o alcance dos fatos que dão sustento à retórica da economia “global” e nos convida a um exame cuidadoso de algumas de suas premissas ideológicas; a começar, pelo caráter de *falsa novidade*. A dúvida se sustenta no mesmo questionamento feito anteriormente à ideia de “pós-modernidade”: é o fenômeno da globalização algo realmente *novo*, ou representaria desdobramentos de estruturas latentes à própria constituição interna do capitalismo?

Em perspectiva histórica, e lembrando o historiador Marc Ferro, Batista Jr. observa que o antigo processo de internacionalização e de criação de um mercado de âmbito mundial foi lançado por época da colonização, culminando na ampliação das desigualdades entre os

países colonizadores e os demais. Daí, que a “globalização” pode ser vista como uma palavra da moda para dar conta de um processo que encontra origens remotas na expansão da civilização europeia em fins do século XV. Isso significa dizer que a internacionalização econômica experimentada nos últimos 20 ou 30 anos tem precedentes históricos, ao contrário do que querem nos fazer crer. Essa também é a percepção de Hirst (1998), para quem não há nenhuma novidade em utilizar o termo “globalização” para designar o atual processo unificador de crescimento do comércio e do investimento internacionais. Caberia até mesmo indagar, como o faz Batista Jr. (1998, p. 129.), “se a chamada “globalização” não seria a continuidade da colonização por outros meios. E se o entusiasmo que suscita em muitos círculos [...] não seria um reflexo atávico da mentalidade colonial”.

Nessa conjuntura, examinamos, ainda, que é exagerada a própria abrangência que o termo “globalização” circunscreve. O que temos hoje, segundo Batista Jr. não pode ser considerado como uma economia “global”, mas uma economia internacionalizada, ainda distante de provocar a quebra das fronteiras e ameaçar a própria sobrevivência do Estado nacional. Aliás, em seu entendimento, a ideologia da “globalização” é especialmente enganosa quando associada ao propalado declínio dos Estados nacionais e de suas possibilidades de intervenção na esfera econômica e social. A despeito da preponderância ideológica do pensamento “neoliberal” em seus múltiplos desdobramentos – citados pelo autor como a desregulamentação de mercados, a existência de acordos multilaterais e regionais de liberalização comercial, a remoção de barreiras ao comércio internacional e importantes programas de privatização de empresas públicas – a participação do Estado na economia, continuou a aumentar mais recentemente (BATISTA JR., 1998).

Orientada pelo signo do desenvolvimento das forças econômicas e pela notável mobilidade do capital, (que, no entendimento de Harvey (2009), é em grande parte responsável pela reordenação do espaço/tempo), a proclamada “globalização” emerge transcendendo mercados e fronteiras, e impondo os princípios de organização social e produtiva da economia capitalista em seu atual estágio.

Com o advento do “pensamento único” ou das chamadas políticas neoliberais, passa a prevalecer a ideia de que os Estados abandonassem a cena, abrindo suas fronteiras ao livre jogo das forças do mercado e das finanças internacionais, desregulamentassem quaisquer mecanismos de proteção à economia nacional ou às garantias dos trabalhadores e submergissem junto com toda a sociedade sob uma liberalização geral, em benefício da atuação mais desinibida das grandes corporações (SEVCENKO, 2001, p.42).

Para Leher (1998), a “globalização” é comumente evocada por se configurar na ideologia mais abrangente para justificar a *inevitabilidade* das reformas de cunho neoliberais. Celebrando as virtudes da competição e do livre mercado, a retórica da globalização se concentra, assim, em um alvo principal: o Estado social, culpado de regulamentar, de desperdiçar e de conceder recursos de maneira irracional (RIST apud LEHER, 1998). A mensagem central é a de que as políticas nacionais devam de se curvar aos imperativos e interesses da economia dita “globalizada”, pois se entende que “uma vez libertados das distorções das intervenções do Estado e dos constrangimentos da política, o livre comércio, as corporações transnacionais e os mercados mundiais de capitais gerarão consequências benéficas de prosperidade e bem-estar a todas as nações do planeta” (GÓMEZ, 2000, p. 130). Dessa afirmação pode-se depreender o entendimento de que, na ótica do discurso dominante, a racionalidade do mercado, por si só, garantiria melhorias na vida de todos os grupos e países *partícipes* da “globalização”, fossem eles ricos ou pobres. Os argumentos em favor desse rearranjo são contundentes e se voltam para os que são considerados seus aspectos positivos: “a difusão de ideias e informações, a atualização e transferência das tecnologias, o rebaixamento dos custos das mercadorias e a ampliação das opções para os consumidores” (SEVCENKO, 2001, p. 42).

Expande-se, com isso, um ideário que reenfatiza continuamente a aura *democrática* da “globalização”. O livre mercado entre os países, o rompimento das barreiras geográficas e, por certo, o desenvolvimento das avançadas tecnologias que alargam esses processos, são vistos e anunciados em perspectiva inclusivista, na qual todos teriam acesso às mesmas informações, a bens de consumo cada vez mais diversificados, a oportunidades de empregos mais *flexíveis* e a muitas possibilidades de se incluir “globalmente” em diferentes esferas da vida política, econômica e social. Enquanto tal ideário é difundido, são “cautelosamente ocultados”, no dizer de Sevcenko (2001), os aspectos negativos da “globalização”, dentre os quais, assomam-se a brutal concentração de renda, o desemprego em massa, a difusão de uma miséria desamparada, o aumento da criminalidade e da violência e a instabilidade financeira que torna a ordem mundial cada vez mais volátil e insegura. Dessa forma, o aumento crítico da desigualdade social seria, para o autor, o legado mais perverso que o século XX deixa em sua *corrida para o século XXI*. Sinal de que, talvez, como nunca, se cumpra a máxima de que “sob o domínio do capital, o aumento de produtividade não reverte para “a sociedade”, reverte exclusivamente para o capital” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, p.114).

Nesse complexo cenário, multiplicam-se os estudos que apontam a “globalização” e a exclusão como duas faces de processos estreitamente vinculados entre si. Para Limoeiro-

Cardoso (2000, p. 106-107), o conceito de globalização mistifica e oculta o conteúdo do próprio conceito de exclusão. Em suas palavras,

a noção de globalidade remete a conjunto, integralidade, totalidade. A palavra “global” carrega consigo esse mesmo sentido de conjunto, inteiro, total. Sugere, portanto, integração. Desse modo, ou por esse meio, o uso do termo ‘global’ supõe ou leva a supor que o objeto ao qual ele é aplicado é, ou tende a ser, integral, integrado, isto é, não apresenta quebras, fraturas, ou hiatos. Globalizar, portanto, sugere o oposto de dividir, marginalizar, expulsar, excluir. O simples emprego de ‘globalizar’ referindo-se a uma realidade que divide, marginaliza, expulsa e exclui, não por acidente ou casualidade, mas como regularidade ou norma, passa por cima dessa regularidade ou norma, dificultando a sua percepção. Consciente e deliberadamente, ou não, a utilização da palavra nestas condições tem exatamente tal eficácia.

Nessa linha de entendimento, Santos (2001, p. 171) evidencia que argumentos funcionalistas continuam servindo para explicar a exclusão social: “os ‘integrados’ no mundo globalizado são aqueles que conseguem incorporar atitudes, valores e novos padrões de comportamentos mais adequados ao usufruto de oportunidades que as sociedades capitalistas oferecem a todos os seus cidadãos”. Diante disso, os próprios indivíduos passam a ser culpabilizados por sua exclusão do sistema, e o mesmo acontece com as sociedades periféricas, tidas como as principais responsáveis pela situação de “atraso” em que se encontram. Na medida em que ocorre a conquista do mercado mundial e da exploração da força de trabalho, por meio de processos que constituem a própria essência do sistema capitalista – acumulação, concentração, centralização e internacionalização –, a hegemonia dos grupos dominantes adquire mais força, gerando, com isso, uma crescente polarização.

É a partir daí que se formam, no dizer da autora, dois extremos: polos de riqueza, que se concentram em poucas mãos e, ao mesmo tempo, polos imensos de pobreza. Isso justificaria dizer que a globalização significa para as classes subalternas, em especial para os marginalizados do sistema dominante, “sua crescente exclusão da riqueza social por ela gerada e seu afastamento dos centros de decisão política”, além de uma “deterioração das suas condições de vida” (SANTOS, 2001, p.180). Esta premissa reforça a convicção da autora acerca da lógica implacável do processo de globalização, que, em detrimento do propalado bem-estar, tem gerado mesmo é uma profunda exploração da força de trabalho e a decomposição de todas as formas de sobrevivência não adaptadas aos padrões econômicos da sociedade “global”.

À crescente dualidade riqueza/pobreza, evidenciada no embate “globalização”/exclusão, poderíamos acrescentar uma referência a um duplo movimento de polarização que, para Limoeiro-Cardoso (2000) se oculta nas entranhas do termo “global”. Em um extremo, uma polarização social interna a cada país, relacionada à concentração de

renda, à desigualdade social e ao desemprego. Em outro, uma polarização internacional, que, cada vez mais acentuada e evidente, “cava um fosso brutal entre os países localizados no coração do oligopólio mundial e aqueles que ficam na periferia deste” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, p. 107). Isso demarcaria uma mudança de rota fundamental: de uma inclusão desenvolvimentista dos países, então chamados “subdesenvolvidos”, nas décadas de 1950 e 1960 – “quando se acenava com a esperança no progresso” – para uma exclusão produzida pelo capital rentista, sob o ideário de uma “globalização”, que ameaça, “com a degradação à condição de pobreza”, os países que não se integrem à economia mundial (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, p. 118).

Toda essa conjunção globalização/exclusão alimenta o nosso entendimento daquilo que o Prof. Milton Santos (2000) define como a grande perversidade na produção da “globalização” atual: a tentativa (que ele qualifica como empírica e simbólica) de construir um *único espaço unipolar de dominação*. Duas instituições foram instrumentos decisivos nesse processo: o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), ambos criados em 1944, com finalidade de prestar auxílio financeiro aos países arrasados pela guerra e a nações em processo de desenvolvimento – e que acabou se traduzindo, na maioria desses países, em níveis preocupantes de endividamento.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, quando se instala a crise do petróleo e as economias dos países subdesenvolvidos são fortemente abaladas, a medida de socorro viabilizada pelos organismos internacionais foi um grosso pacote de medidas de *ajuste estrutural*, contemplando 115 condições impostas aos países devedores para pagamento dos juros da dívida e para reorientação de sua política econômica. Entre as medidas prescritas, constavam: “a desregulamentação da economia e das finanças, a derrubada das barreiras alfandegárias e comerciais, a drástica redução dos gastos públicos e serviços sociais, a privatização das empresas estatais e a eliminação de garantias e direitos trabalhistas (SEVCENKO, 2001, p. 53).

No entendimento de Leher (1998, p.118), os anos 90 podem ser considerados um marco nas reformas de cunho neoliberal, tendo-se em conta os ajustes propostos pelo Banco Mundial e as condicionalidades requeridas para os empréstimos concedidos aos países periféricos. O pesquisador assinala, ainda, que não há como dissociar, principalmente em se tratando de países latino-americanos, a ideologia da “globalização” das políticas de ajuste estrutural encaminhadas pelo Banco Mundial, pois elas são feitas “justamente em nome da globalização que, conforme o discurso dominante, justificará os sacrifícios do presente”.

Acentua-se, assim, no dizer de GÓMEZ (2000), a decisiva gravitação dos governos dos países mais ricos, o grupo dos Sete (G-7)²⁰, e, em especial dos Estados Unidos, na imposição das regras de jogo do comércio e das finanças internacionais, através de seu poder formalizado nos organismos internacionais. O *novo imperialismo* (HARVEY, 2004), produzido a partir da reorganização capitalista nas últimas décadas, subsidia, ao seu modo, formas de exploração e de opressão dos países centrais sobre os periféricos, fazendo-se associado muito mais a uma relação de aprofundamento da dependência destes países do que a uma relação de igualdades nas trocas internacionais²¹. Para Hirst (1998, p. 120-121), aí residiria o grande perigo das políticas atuais: “favorecem a riqueza nos países desenvolvidos, em detrimento da ampla classe média, e favorecem a Comunidade Européia e um pequeno número de países em desenvolvimento bem-sucedidos, em detrimento dos pobres da África, América do Sul e Ásia”.

Diante desse quadro, Sevckenko (2001) se (e nos) questiona se não seria este o receituário do neoliberalismo disseminando-se por todo o mundo, não por vias de uma “globalização” horizontal e unificadora, como regem os ditames oficiais, mas, por uma espécie de rearranjo vertical, que coloca no topo as potências econômicas e, na base esmagadora da pirâmide, o grande contingente de miseráveis do terceiro mundo. Segundo ele,

o fato é que as mudanças técnicas, embora causem vários desequilíbrios nas sociedades mais desenvolvidas que as encabeçam, também canalizam para elas os maiores benefícios. As demais são arrastadas de roldão nessa torrente, ao custo da desestabilização de suas estruturas e instituições, da exploração predatória de seus recursos naturais e do aprofundamento drástico de suas já graves desigualdades e injustiças (SEVCENKO, 2001, p. 21).

Diante da *compressão* espaço-tempo e da difusão da “aldeia global” construiu-se o imaginário de composição de um só mundo, possível, no entender de Santos (2000), pelas *mãos* de um mercado globalizado que difunde largamente coisas, relações, dinheiros e gostos por sobre continentes, raças, línguas e religiões, e, esgarça, com isso, as próprias particularidades tecidas ao longo da história. O que se vê, a partir desta premissa – que sintetiza o esforço de reflexão empreendido até aqui – é uma gama de problematizações que não se esgotam no desenrolar do panorama “pós-moderno”.

²⁰ Hoje denominado G-8, composto pelo antigo *Grupo dos 7* (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália e Canadá) mais a Rússia.

²¹ A própria menção a países centrais e periféricos nos reporta ao modo como as desigualdades e as diferenças vêm sendo tratadas no/pelo discurso hegemônico. Segundo Barreto (2004), o que antes denunciava uma posição de assimetria entre os países (a demarcação entre o Primeiro e o Terceiro Mundos, desenvolvidos e subdesenvolvidos, periféricos e centrais) agora se vê reduzido a uma questão de simples coordenadas geográficas (países do Norte e do Sul).

4.2 O binômio informação-conhecimento: *cronotopo de gênero inteiro*.

A esta altura, talvez já nos seja possível um retorno ao começo: lá onde Bakhtin fia uma concepção de espaço-tempo que tece os caminhos deste próprio texto. No romance literário, o filósofo da linguagem encontrou inspiração para pensar o *cronotopo*, e, com ele, aninhou a unidade do romance às instâncias que tornam o tempo e o espaço inseparáveis, no sentido mesmo de indivisíveis um ao outro. Com a ajuda dos *cronotopos*, queria compreender como o problema do tempo é tratado ou que concepção de tempo vigora em cada época da história do romance. É o princípio da *cronotipicidade*, pois, que nos possibilita inventariar os sentidos das relações vividas pelas personagens, em seus diferentes modos de existir no romance.

No curso de seus estudos, Bakhtin (1993) apontou para uma distinção particular dos *cronotopos* que interessa sobremaneira para a discussão empreendida neste texto: os “cronotopos de gêneros inteiros”, e os que ele chama por “motivos cronotópicos”. São considerados de “gêneros inteiros” os *cronotopos* de primeira ordem, responsáveis por determinar o tipo narrativo, a progressividade das ações no tempo e no espaço, e os nós do enredo, no romance: “um complexo de conceitos, um modo integral de compreender a experiência e uma base para visualizar e representar a vida humana” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 392).

Por sua vez, os “motivos cronotópicos”, considerados *cronotopos* de segunda ordem, são unidades *cronotópicas* menores, subordinadas aos de “gêneros inteiros”, que servem como pontos de tensão narrativa. No romance, gravitam em redor do *cronotopo de gênero inteiro* podendo revelar “as paixões dos heróis” (BAKHTIN, 1993, p. 352). Entrelaçam-se a outros *cronotopos* do mesmo tipo, o que significa dizer que não atuam sozinhos; coexistem na organização do enredo do romance, adquirindo, no dizer de Morson e Emerson (2008, p. 391), “uma certa aura cronotópica, que é na verdade o ‘eco da totalidade genérica’”.

A distinção proposta por Bakhtin configura os pontos de entrada necessários para lidarmos com as *cronotopias* contemporâneas. Em perspectiva *cronotópica*, nossa contemporaneidade será compreendida através dos eventos em seu acontecer, inserindo na obra da vida “pós-moderna” – como Bakhtin fez na vida da obra de seu tempo – os momentos essenciais da realidade temporal experimentada, na extensão de toda a sua complexidade.

De antemão, procuro pensar as *cronotopias* como signos que contemplam, em si, unidades indissolúveis do espaço-tempo de nossa temporalidade. Signos que, ao passo que

são produtos, são também produtores da perspectiva de compressão espaço-temporal sentida – a que faz o espaço parecer que se encolheu, fragmentando-se; e o tempo, se ver reduzido ao presente, tão instantâneo quanto fugaz, fora da historicidade que lhe é inerente. É dessa mirada que diviso o **binômio informação-conhecimento** como *cronotopo de gênero inteiro* de nossa contemporaneidade, entendendo que nele reside a trama conceitual que nos possibilita criar as imagens-narrativas da época que inscrevem no *continuum* da história. Isso significa dizer que nos permitem construir significados que remetam à organização da experiência humana contemporânea, em meio à história e à cultura nas quais esta se insere.

Vivemos um momento em que as configurações e aplicações da informação se veem exploradas na magnitude de seu potencial expansivo, ao convergirem com o acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Para Ramonet (apud BAUMAN, 2008), se produziu mais informação no mundo nos últimos trinta anos do que nos cinco mil anos anteriores. Esse excesso de informações inquieta Augé (2006), na medida em causa a sensação de que a História se acelera. Entre uma e outra constatação, o fato é que a informação, credenciada como insumo de poder e recurso básico de gestão na nova ordem capitalista (MORAES, 2006), alimenta com o suporte de modernas tecnologias, as tendências e demandas do modelo flexível de produção. Demarcar esse entendimento significa, aqui, não apenas focalizar a proclamada “sociedade da informação” (à qual, mais recentemente, se acrescentou o qualificativo “conhecimento”), mas, sistematizar (a partir do que já se pulverizou nas discussões precedentes), a absoluta supremacia das inovações tecnológicas no contexto das *cronotopias* contemporâneas.

Em um cenário de intensa aceleração tecnológica, a noção de uma “sociedade da informação” encontra espaço para se disseminar. Com Mattelart (2000), encontramos importantes indícios da gênese e evolução do termo. Segundo nos conta, a noção de “sociedade da informação” aparece na linguagem administrativa no momento da crise do petróleo, quando, já na década de 70, se acenava para a “informatização” como alternativa oficial à crise, no contexto das potências industriais. Confrontada ao panorama histórico de seu desenvolvimento, aquela que o autor prefere assinalar por *sociedade global da informação*, mostra-se como resultado de uma construção geopolítica. Passa a fazer parte das referências acadêmicas, econômicas e políticas no final da década de 60, e, logo na década seguinte, “a fábrica que produz o imaginário em torno da “nova era da informação” já funcionava a pleno vapor” (MATTELART, 2002, p. 8). Mas é mesmo às vésperas do terceiro milênio, marcadas pela “revolução da informação” e pelo advento da Internet como rede de acesso público mundial, que essa construção atinge seu ápice.

Tendo em vista a necessidade de garantias no atendimento às restrições espaço/temporais impostas pela urgência do capital, e, na medida em que se prolifera o uso das TIC, o cenário se complexifica com o chamado *tempo real*, elemento chave para trocas informacionais imediatas, que permitem a redução dos prazos de resposta de investidores e especuladores financeiros à volatilidade dos mercados. Mas, além desse, há que atentarmos para outro importante viés do tempo real, apontado por Santos (2000): aquele que nos autoriza usar o mesmo momento a partir de múltiplos lugares, e a estar em todos os lugares, a partir de um só deles. No entendimento do autor, nunca, antes, houve essa possibilidade oferecida pela técnica para se obter informações instantâneas sobre o *acontecer do outro*. A velocidade do tempo real trouxe, assim, amplas possibilidades de controle, armazenamento e acesso a múltiplos conjuntos de informações. Ao mesmo *tempo*, também contribuiu para a expansão das crenças no poder das tecnologias informacionais.

Com isso, toma fôlego um crescente determinismo tecnológico, aprisionado a uma visão tecnicista e à crença nas “virtudes terapêuticas das tecnologias da informação e suas redes” (MATTELART, 2006, p.234). Por outro lado, são engendradas mudanças no caráter estrutural da própria informação. Disseminada e introduzida em todos os campos da vida, a informação é agora entendida como “recurso intelectual” ou “novo capital cognitivo” (MATTELART, 2006, p.235). A fluidez que envolve a noção de informação, conforme assinala Mattelart (2000, s/p), estaria relacionada aos aspectos técnicos e estatísticos que buscam dar conta do caráter estritamente instrumental da sociedade da informação, enquanto que a própria “utopia social do conceito”, orientadora do “novo destino do mundo”, se vê negada. Para Barreto (2004), as TIC são, então, descoladas de sua produção histórico-social, para serem atreladas à origem de mudanças que sustentam uma concepção instrumental de “sociedade de informação”.

Por representar o conhecimento técnico/tecnológico acumulado na e pela sociedade capitalista “globalizada”, a informação atua diretamente no sistema produtivo, seja na produção propriamente dita ou na administração dos fatores clássicos de produção: recursos naturais, trabalho e capital, mediados pelas tecnologias. Com isso, acaba por se constituir em componente essencial no processo de tomada de decisão econômica e política. Nos países centrais, por exemplo, o conhecimento técnico ou tecnológico acumulado, intimamente ligado à produção, passa a ser fator decisivo de sua hegemonia. Desse modo, a informação acaba por se tornar instrumento de dominação e controle, transmutando-se de ferramenta privilegiada do desenvolvimento a seu principal agente cerceador, pois que

a informação [...] é não apenas um bem de consumo – e como tal circula nessa sociedade – mas, e principalmente na sua feição “tecnológica”, é um bem de produção que permite ao sistema produtivo produzir bens com maior rentabilidade e melhor alocação dos recursos disponíveis nessa sociedade (ARAÚJO, 1991, p. 39).

Na perspectiva do acesso às informações, uma nova relação excludente se impõe: a inclusão/exclusão digital. Os indivíduos são, agora, demarcados nos limites de outros dois polos opostos: o dos que participam do mundo digital, com reais oportunidades de acesso às TIC e ao uso da Internet, e o dos que são alijados desse acesso, isolando-se à parte. Diferentes e numerosas áreas do mundo e consideráveis segmentos da população encontram-se “desconectados” do que Harvey (2004) denominou uma “ciranda de feitiçarias tecnológicas”. A nova realidade excludente dá mostras de ressignificar a própria problemática internacional, discutida quando aqui tratamos da “globalização”. Há mais de uma década, Negroponte (1995) já nos alertava para a possibilidade de ocorrer uma divisão social entre os ricos e os pobres de informação, os abastados e os despossuídos, como se instituída uma versão renovada do fosso entre o Primeiro e o Terceiro Mundo.

Mais recentemente, Rouanet (2002) reafirmou a preocupação de que o *hiato digital* existente entre os países desenvolvidos e os demais se tornasse uma versão ainda mais sinistra do hiato de renda que já separava tais países. No intercâmbio de suas semelhanças, e resguardadas suas diferenças, as ideias de Negroponte e Rouanet podem se ver reverenciadas no conceito de *fratura digital* (ou *digital divide*), proposto por Mattelart (2002). Para dizer de uma marginalização informacional crescente de uma maioria de países, e mesmo no interior de cada país, o autor aponta para a existência de uma linha divisória marcada pela distinção entre os “info-ricos” e os “info-pobres”. Diante desse fato, o acesso ao “saber universal” possibilitado pela Internet passa a ser preconizado nas propostas dos organismos internacionais, não apenas como solução do problema da “fratura digital”, mas, da própria “fratura social”. É justamente nessa ceara que o argumento da democratização do acesso à informação passa a ser central na noção de inclusão digital (BARRETO, 2006).

Desse modo, a *grife* informação-conhecimento se constitui como *ponto* de coalizão espaço-temporal que organiza e movimenta os *acontecimentos temáticos* da vida no novo capitalismo. Traz em si uma forte sinalização de que o “conhecimento” e as tecnologias passam a ser vantagens comparativas de caráter decisivo para o enfrentamento da pretendida “globalização”. Neste cenário, enfoque central é dado ao suposto “saber”, que se reveste de valor econômico e social, constituindo-se na base das possibilidades competitivas. Há ainda a primazia das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), que, investidas de uma

crença fundamentada em determinismos, são supostas na perspectiva de uma *revolução*, que se estenderia, inclusive (e, talvez, sobretudo!) ao cenário educacional.

Diante desse quadro, considero o binômio informação-conhecimento o *cronotopo* de gênero inteiro de nossa época. Diante do papel-chave desempenhado pelas TIC no cenário da “globalização” econômica, questões que envolvem o acesso, o armazenamento e o tratamento dado às informações ganharam notoriedade a partir da década de 90. É nesta dinâmica que o conceito de *Sociedade da Informação* encontra espaço para se disseminar como uma construção política e ideológica do ideário neoliberal. Para Burch (2005, s/p) este conceito consagrou-se hegemônico não porque expressa uma clareza teórica, mas “graças ao batismo que recebeu nas políticas oficiais dos países mais desenvolvidos e a glorificação que significou ter uma Cúpula Mundial dedicada à sua honra”²². No entendimento da autora, a partir daí a sociedade da informação assume papel de “embaixadora da boa vontade” da globalização, e seus benefícios poderiam estar ao alcance de todos, desde que possível fosse diminuir o chamado “abismo digital”.

Mais recentemente, e em especial nos meios acadêmicos, ganhou relevo a noção de *Sociedade do Conhecimento*. Compartilho com Kurz (2002, p.14) seu espanto diante do que a própria terminologia supõe, pois é “como se só agora tivessem descoberto o verdadeiro conhecimento e como se a sociedade até hoje não tivesse sido uma ‘sociedade do conhecimento’”. Sá-Chaves (2001, p.83) também segue este pensar, considerando que as sociedades sempre foram do conhecimento, embora nem sempre tenha sido tão clara a conscientização coletiva desse fato; do mesmo modo, as sociedades também sempre foram da informação e da comunicação, mas, de “informação escassa e de divulgação restrita, condicionada e difícil”.

Kurz (2002) também desconfia do fato de o conceito de “sociedade do conhecimento” estar sendo utilizado em termos de sinonímia com a sociedade da informação, pois, segundo ele, vivemos em uma suposta “sociedade do conhecimento” simplesmente porque somos soterrados por informações. [Ao que poderíamos acrescentar: soterrados por informações que circulam indiscriminadamente, carentes de direção e propósito]. Neste sentido, cabe a inversão feita à indagação de Platão no século XX. Na Grécia antiga, Platão se perguntava: “como é possível que com tão poucas informações nós tenhamos chegado a saber tanto?” Na

²² A **Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação** (CMSI) consistiu em dois eventos patrocinados pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre informação, comunicação e, em termos amplos, a Sociedade da Informação que ocorreu em 2003 em Genebra e em 2005 em Túnis. Uma de suas metas principais era diminuir a então chamada exclusão digital global que separa países ricos e pobres através da ampliação do acesso à Internet no mundo em desenvolvimento. (Informações disponíveis em www.wikipedia.com.br)

contemporaneidade, essa máxima é invertida por George Orwell: “Como é possível que com tantas informações nós tenhamos chegado a saber tão pouco?” (KONDER, 2003, s/p). Por isso, importa mesmo questionar, junto a Kurz (2002, p. 14): “esse dilúvio de informações é de fato idêntico a conhecimento? Estamos informados sobre o caráter da informação? Conhecemos afinal que tipo de conhecimento é esse?”.

Essas inquietações nos levam imediatamente ao confronto informação/conhecimento, explicitado nas palavras de Gispert Pellicer (apud ESCOLA, s/d).

As informações constituem a base do conhecimento, mas a aquisição deste implica, antes de mais, o desencadear de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo. O conhecimento adquire-se, pois, quando as diversas informações se interrelacionam mutuamente, criando uma rede de significações que se interiorizam. Na actualidade, uma das perturbações provocadas pelos media é o facto de que o homem moderno crê ter acesso à significação dos acontecimentos, simplesmente porque recebeu informação sobre aqueles .

Tais questões são apenas a *ponta do iceberg* quando pensamos a educação que se pretende em uma sociedade que faz da informação, e de um suposto “conhecimento”, seu fator produtivo fundamental. Como *lugar de acesso* à informação e como instância de produção de conhecimento, a educação passa a ser responsabilizada por atender as demandas do processo produtivo, o que não só consolida a escola como consumidora dos produtos da tecnologia cultural e da informática (MARRACH, 1996), como também representa uma concepção economicista da educação. É a educação como *mercadoria* que passa a fazer parte da retórica educacional.

Fairclough (2001, p. 255) explicita a tendência à comodificação nos processos discursivos contemporâneos, definindo-a como “o processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias”. Como exemplo, Fairclough cita a referência feita a setores da arte e da educação (como é o caso do teatro e do ensino de língua inglesa) como “indústrias”, cujo principal objetivo seria produzir, comercializar e vender mercadorias culturais e educacionais a seus clientes, também chamados “consumidores”. O discurso educacional comodificado cria, assim, uma contradição nos termos da constituição dos próprios aprendizes.

De um lado, são construídos no papel ativo de clientes ou consumidores conscientes de suas ‘necessidades’ e capazes de selecionar cursos que venham ao encontro de

suas necessidades. Por outro lado, são construídos no papel passivo de elementos ou instrumentos em processos de produção [...] que sejam alvos para treinar ‘habilidades’ ou ‘competências’ requeridas, com cursos concebidos em torno de ‘metas de realização’ precisas resultando em perfis de aprendizes, ambos os quais são especificados em termos de habilidades bastante precisas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 256).

Dominado por um vocabulário de habilidades (no qual se incluem palavras associadas como “competência”), o discurso educacional comodificado aparece para Fairclough, na perspectiva de uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino fundamentados em conceitos de habilidade, treinamento de habilidades e outros. Obedecendo à lógica do mercado, a educação é elevada à função de adaptar e instruir, preparando os indivíduos para resolver problemas concretos de uma realidade imediata. Nesse cenário, o conceito de competências ganha fôlego e é apresentado como um “novo” paradigma educacional nos documentos produzidos para orientação da reforma curricular da formação docente, após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DIAS; LOPES, 2003). Para Chauí (2006, p. 3),

a sociedade do conhecimento é a nova forma da ideologia da competência. Esta surgiu com a chamada “organização científica” do trabalho industrial, ou “gerência científica”, e se espalhou para todas as esferas da existência social. É ele o que afirma que os que possuem conhecimentos técnicos e científicos têm o direito de mandar e comandar, enquanto os outros, despojados de tais conhecimentos, têm o dever de obedecer.

Por intermédio deste conceito, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade do trabalho docente, reforçando uma visão determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos. No dizer de Barreto (2002, p. 133), “é um discurso que parece adotar um colorido construtivista”, para legitimar um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos são tomados como fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e construir competências. Tal perspectiva se sustenta sobre uma nova concepção de ensino que, no entendimento de Dias e Lopes (2003) tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Com isso, o conhecimento sobre a prática assume maior relevância em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

O desenvolvimento das competências como princípio para a atividade profissional defendido nos documentos visa à aprendizagem de um conhecimento “útil” para o exercício da profissão, colocando o “foco da avaliação na capacidade de acionar conhecimentos e de buscar outros, necessários à atuação profissional” (DCN, 2001, p. 39). Outro argumento presente nos documentos sobre o currículo por competências permitem a mobilização de um conhecimento contextualizado, prático e voltado para a formação do profissional, no caso, o professor (DIAS; LOPES, 2003, p. 1165).

Para Duarte (2001, p. 38), a sociedade do conhecimento é, assim, uma ideologia produzida pelo capitalismo, que cria algumas “ilusões”, desempenhando um papel na reprodução ideológica em função de algumas crenças: (1) na capacidade de lidar com situações cotidianas de forma criativa; (2) na adaptação dos indivíduos frente às novas exigências da contemporaneidade; (3) no conhecimento ser considerado o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade, pela qual a educação seria responsável. Nesse cenário de ilusões, o autor evidencia o verdadeiro núcleo do propalado “aprender a aprender”: “um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação adaptativa dos indivíduos”.

Desse modo, explicita-se o ideário que pretende localizar na apropriação do binômio informação-conhecimento o elemento central de uma nova regulação social, na qual se fortalecem concepções utilitárias e instrumentais do conhecimento decorrentes dessa aproximação. Fala-se com insistência em uma “revolução do conhecimento”: ao tornar-se força produtiva o conhecimento também é incorporado como componente do capital, sendo considerado por seu valor aplicável.

O conhecimento é como a luz. É grávido e intangível, pode atravessar facilmente o mundo, iluminar a vida das gentes em todos os lados. E sem dúvida milhões de pessoas, todavia, vivem na escuridão da pobreza [...] Os países pobres e as gentes pobres não são diferentes dos ricos porque têm menos capital, se não porque têm menos conhecimento (WOLFENSOHN apud DEMARI, 2008, p. 2).

4.3 Dos “*motivos cronotópicos*”

Toda essa temporalidade narrada subsidia um sentido do *todo* (um *eco da totalidade genérica*) no encadeamento de unidades menores. Cada uma dessas unidades, que Bakhtin denominou *motivos cronotópicos*, é marcada por uma perspectiva de evolução narrativa particular, intimamente relacionada aos elementos da trama conceitual, mas emissário de temática própria, de fatos peculiares e de imagens literárias únicas. Interligados uns aos outros, os diferentes *motivos* manifestam os campos de tensão que desenham o enredo da obra.

Voltando-me à narrativa contemporânea, vejo que estes campos de tensão concentram-se, sobretudo, nos dispositivos simbólicos que subsidiam a lógica “que preside a expansão da

forma-mercadoria a todos os campos da vida social” (MORAES, 2006, p.37). Partindo desse entendimento, interessa-me aqui pensar o **trabalho flexível**, o **consumo** e a tríade **imagem-mídia-espetáculo** como *motivos cronotópicos* que servem à racionalidade dessa expansão. Cada um deles, em seu campo de pensamento próprio, é portador de uma imagem singular da contemporaneidade, que, entrecruzada às demais, concorre como *imagem-narrativa* de nossa temporalidade.

4.3.1 O trabalho flexível

A discussão sobre o **trabalho flexível** é ponto de importante tensão na narrativa construída pelo binômio informação-conhecimento e, em primeira instância, diz-nos sobre as mudanças em torno do *trabalho* como categoria explicativa da sociabilidade humana e da mudança social. Autores como Gorz (1987) e Schaff (1995) defendem a tese da perda da centralidade do elemento *trabalho* na vida social “pós-industrial”. Com o desenvolvimento das inovações tecnológicas em curso nas últimas décadas, ambos observam que a classe trabalhadora estaria fadada a desaparecer, diante da perda da importância de seu papel histórico de gerador de riqueza no modo de produção capitalista. Em sua obra *Adeus ao proletariado*, André Gorz (1987) sustenta que a decadência da classe trabalhadora faz surgir o que ele chama de “não-classe de não-trabalhadores”, composta pelo grupo de indivíduos que está à margem do moderno processo produtivo e se vê em confronto direto com a privilegiada minoria dos que estão inseridos no mercado de trabalho. Para o autor, a maioria da população pertenceria a um “neo-proletariado pós-industrial”, disposto a exercer atividades inferiores à sua capacidade e sempre prestes a retornar à condição de desemprego.

Por sua vez, Schaff (1995) admite a existência de uma segunda revolução técnico-industrial, marcada por uma acelerada e dinâmica revolução da microeletrônica, na qual o emprego deixa de ser sustentáculo da organização social em consequência da automação e da robotização da produção e dos serviços. Se a primeira revolução industrial, situada entre o final do século XVIII e início do XIX, teve o grande mérito de substituir a força *física* do homem pela energia das máquinas, a segunda, experimentada no período subsequente, se fundamenta na ampliação das capacidades *intelectuais* do homem, ou mesmo na sua

substituição por autômatos, o que progressivamente elimina o próprio trabalho humano e se constitui na base do entendimento do chamado “desemprego estrutural”²³.

Em linha contrária de entendimento, Antunes (1995) aponta para a imprecisão das análises que advogam o esgotamento ou mesmo o fim do trabalho e da classe trabalhadora. Segundo o autor, ao se declarar um “adeus ao proletariado”, deixa-se de perceber o trabalho como instância mediadora entre o homem e a natureza; como atividade estruturante do ser social. Aponta, assim, para uma “nova morfologia”, ou para uma “nova polissemia do trabalho” (ANTUNES, 2005), destacando um movimento de transformação da classe trabalhadora, que, em tempos de reestruturação produtiva do capital, se torna cada vez mais complexa, fragmentada e heterogênea.

Nessa nova conformação do trabalho, incidem diretamente algumas tendências, conforme observadas por Antunes (2005). De início, há uma situação contraditória: o enorme aumento do subproletariado fabril e de serviços, tendo, em contrapartida, a redução do proletariado estável, pelo decréscimo de empregos formais. Por outro lado, há uma forte expansão dos assalariados médios no setor de serviços e um significativo aumento do trabalho feminino, preferencialmente absorvido no universo do trabalho precarizado e desregulamentado. Ao mesmo passo, se observa uma dupla exclusão: de jovens, que sequer conseguem chegar ao mercado de trabalho, e de trabalhadores considerados “idosos”, que, dificilmente conseguem nele reingressar, caindo nas novas formas de trabalho flexíveis, que exigem, não mais o trabalhador especializado do mundo fordista, mas, o “trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era toyotista” (ANTUNES, 2005, p. 78). Essa dinâmica tem levado a uma crescente expansão do chamado “terceiro setor”, cujas opções são formas alternativas de ocupação (como o trabalho voluntário e assistencial), desenvolvidas à margem do mercado. Como alternativa *flexível*, expande-se também o trabalho domiciliar, em grande parte, possibilitado pela desconcentração do processo produtivo e pelo desenvolvimento da teleinformática. São essas algumas das tendências que, no enfoque dado por Antunes, sinalizariam para um processo de metamorfose, e não de esgotamento, ou mesmo fim, da categoria trabalho – e da classe trabalhadora.

Assim, mantendo em suas bases o embate capital/trabalho, com mudanças no padrão de acumulação produtiva, o novo capitalismo avança, constituindo-se em um sistema de poder

²³ Sobre a questão do desemprego estrutural, Limoeiro-Cardoso (2000) é enfática ao afirmar que, dentre todos os aspectos da exclusão forjada pelo regime contemporâneo de acumulação do capital, é a “dispensa em massa de trabalhadores” (p.113) que se destaca na compreensão da atual crise em suas contradições mais profundas. Contrariamente, segundo a pesquisadora, a ideologia neoliberal “insiste em apontar o caminho que vem sendo seguido no desenvolvimento capitalista globalizado como sendo criador de emprego” (p.114).

“muitas vezes ilegível” (SENNET, 2005). Enfatiza-se a flexibilidade e o ataque às formas rígidas da rotina e da burocracia. Nos termos da especialização da produção, essa lógica flexível pode ser traduzida em uma asserção simples: “pôr, cada vez mais rápido, produtos mais variados no mercado” (SENNET, 2005, p. 59). É nesse sentido que a tônica de flexibilização, aceita como precípua às reestruturações impostas à manutenção do capitalismo, se dissemina velozmente, em prol da sustentação do próprio capital, evidenciando as mesmas premissas com vistas à lucratividade (HARVEY, 2009).

Organizam-se instituições mais flexíveis, nas quais as *redes* passam a substituir as *antigas hierarquias piramidais*. A crença é enfática: “a junção entre os nódulos da rede é mais frouxa; [...] o sistema é fragmentado; aí está a oportunidade de intervir” (SENNET, 2005, p. 55). Os profissionais são continuamente pressionados a se superar – o que revitaliza o fracasso como “o grande tabu moderno”. Devem ser ágeis, abertos a mudanças imediatas, e, cada vez mais independentes de leis e procedimentos formais. A concentração nas capacidades imediatas do trabalhador leva a uma negação de sua experiência passada, que se vê substituída por valores como a flexibilidade e a capacidade de correr riscos. Tal quadro gera, em Sennet (2005, p. 27), um profundo incômodo, que se revela nas inquietações que, conosco, compartilha.

Como podem se buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego.

É nesse sentido que, no lugar da proclamada liberdade que o trabalho flexível traria às pessoas para significarem suas vidas, são impostas novas estruturas de poder e de controle, a partir das quais se observa uma “ácida erosão daquelas qualidades do caráter como lealdade, compromisso, propósito e resolução, que são de longo prazo na natureza” (SENNET, 2005, p.31). Tudo isso indica que estamos diante de cenários de uma *nova morfologia* do trabalho que, sustentada no discurso da emancipação ou da realização dos trabalhadores, acaba por significar uma *materialidade* a eles *adversa*, em tempos de desemprego estrutural e precarização de suas condições de trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 349). Alocar o adjetivo flexível ao termo *trabalho* parece ter sido uma alternativa para enfatizá-lo em seu caráter libertador, como se, com isso, se qualificasse a emancipação do homem em relação ao *tempo* e *espaço* de sua própria atividade. Mas o que estão postas, mesmo, são múltiplas formas de *fetichizações* e *reificações*, que permeiam o mundo do trabalho e evidenciam sua

hegemonia ao atravessarem a vida que acontece *fora* dele. As repercussões disso são sentidas não apenas nos modos de ser da classe trabalhadora, mas no caráter pessoal do homem de hoje. Fere-se, em essência, o significado da *flexibilidade*.

Flexibilidade designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade de hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (SENNET, 2005, p. 53).

As *forças flexíveis* do mercado, por exemplo, assumem grande envergadura na vida social contemporânea, “dobrando” as pessoas, em especial medida, quando passam a legislar sobre comportamentos, valores e estilos de vida. Hoje, os produtos fabricados “globalmente” são consumidos não apenas por seu *valor de uso* ou funcionalidade, mas, sobretudo, por seu *valor simbólico*, permitindo ao homem reconhecer e diferenciar a sua própria identidade por meio daquilo que consome. É época em que os objetos nos significam, dispostos que estamos a aceitar os sentidos que nos outorgam (SARLO, 2004b): “tornaram-se tão valiosos para a construção de uma identidade, são tão centrais no discurso da fantasia, despejam tamanha infâmia sobre quem não os possui, que parecem feitos da matéria resistente e inacessível dos sonhos” (p. 30). Há, com isso, a intensificação do valor sógnico do objeto, que impulsiona os processos de *fetichização* das próprias mercadorias. Para efeitos de conquista de mercado, por meio de formas publicitárias e imagens da mídia, acena-se com apelos e promessas de satisfação imediata dos desejos de forma individualizada. Como no dizer de Sarlo (2004b), nunca, antes, as necessidades do mercado pareceram tão precisamente afinadas ao imaginário de seus consumidores.

4.3.2 O consumo

Considerado uma das principais fontes de referência da identidade do homem contemporâneo (SEVERIANO; ESTRAMINA, 2006), o consumo pode ser visto como outro importante *motivo cronotópico* de nossa contemporaneidade, deixando de ser referência de uma prática banal do dia a dia, de raízes antigas, para se tornar o eixo em torno do qual se estruturam as sociedades do presente; fonte de inspiração para a modelagem de formas variadas de vida e de padrões de relacionamentos entre as pessoas (BAUMAN, 2008). Dessa

forma, entender o consumo como *motivo cronotópico* é percebê-lo como um dispositivo simbólico de relevância ímpar na *expansão da forma-mercadoria* à vida social “pós-moderna”; uma *unidade cronotópica* que, instituída na necessária volatilidade de suas próprias demandas, permite a contínua especialização flexível da produção, e, por consequência, gera aceleração crescente do tempo de giro do capital. Nesse movimento, o consumo traz em si *ecos da totalidade genérica*, retroalimentando discursos e práticas próprios da ordem “global”, “pós-moderna”, neoliberal.

De início, há que se fazer duas importantes considerações sobre o cenário atual do consumo. A primeira, que compartilho com Severiano e Estramina (2006), diz respeito a um traço fundamental do consumo contemporâneo: a sua segmentação. Ele é ainda massivo (e direcionado às massas), mas sua divulgação e distribuição se orientam a satisfazer as preferências de segmentos ou de grupos distintos, de forma supostamente diferenciada. Apela-se incansavelmente ao imaginário do consumidor por meio de imagens e formas publicitárias, com promessas de realização imediata e “individualizada” de desejos e vontades. Como veremos um pouco mais adiante no texto, o argumento de um consumo “individualizado” acaba se tornando um importante viés da própria noção contemporânea de democracia.

A segunda consideração, tomada de empréstimo de Harvey (2009, p. 258), coloca em cena a passagem do consumo de bens para o consumo de serviços, o que envolve uma crescente ampliação dos serviços de entretenimento, espetáculos, eventos e distrações. Segundo o autor, “o ‘tempo de vida’ desses serviços (uma visita a um museu, ir a um concerto de rock ou ao cinema, assistir a palestras ou frequentar clubes), embora difícil de estimar, é bem menor do que o de um automóvel ou de uma máquina de lavar”. Dessa forma, como há limites para a acumulação e para o giro de bens físicos, faz sentido a oferta de serviços bastante efêmeros em termos de consumo, o que força as pessoas a lidarem com os valores da instantaneidade e da descartabilidade, exacerbados em uma época na qual se institui o planejamento da própria obsolescência dos produtos como regra de mercado.

Parece mesmo que, hoje, a palavra de ordem é consumir, e junto a ela a máxima de que se deve prontamente assimilar o “novo”, até que ele seja substituído, com a mesma rapidez com que envelhece, por outro “novo” ainda mais inovador. É a dinâmica de uma sociedade “do descarte”, como apelidada por Alvin Toffler já na década de 1970, que se pode ver retratada em uma eloquente imagem-narrativa criada por Ítalo Calvino em suas *Cidades Invisíveis*.

A cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias: a população acorda todas as manhãs em lençóis frescos, lava-se com sabonetes recém-tirados da embalagem,

veste roupões novíssimos, extrai das mais avançadas geladeiras latas ainda intatas, escutando as últimas lengalengas do último modelo de rádio. Nas calçadas, envoltos em límpidos sacos plásticos, os restos de Leônia de ontem aguardam a carroça do lixeiro. Não só tubos retorcidos de pasta de dente, lâmpadas queimadas, jornais, recipientes, materiais de embalagem, mas também aquecedores, enciclopédias, pianos, aparelhos de jantar de porcelana. [...] O certo é que os lixeiros são acolhidos como anjos e a sua tarefa de remover os restos da existência do dia anterior é circundada de um respeito silencioso, como um rito que inspira a devoção, ou talvez apenas porque, uma vez que as coisas são jogadas fora, ninguém mais quer pensar nelas. [...] O resultado é o seguinte: quanto mais Leônia expele, mais coisas acumula; as escamas de seu passado se solidificam numa couraça impossível de se tirar; renovando-se todos os dias, a cidade conserva-se integralmente em sua única forma definitiva: a do lixo de ontem que se junta ao lixo de anteontem e de todos os dias e anos e lustros [...] (CALVINO, 2003, p.109/110).

A opulência de Leônia, cidade ficcional de Calvino, se mede pelas coisas que diariamente são jogadas fora para ceder lugar às novas, em uma lógica aparentemente paradoxal: quanto mais se expele, tanto mais se acumula. Por certo, uma boa imagem-narrativa para questionarmos a dinâmica de nossa própria opulência, em uma sociedade que estimula a antecipação do descarte, “presenteando” seus cidadãos-consumidores com uma oferta constante de produtos renovados no mercado. Para Harvey (2009, p. 258), esse “descarte” significa mais do que jogar fora bens produzidos, criando um gigantesco problema sobre o que fazer com o lixo; significa “também ser capaz de atirar fora valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas, edifícios, lugares, pessoas e modos adquiridos de agir e ser”. Esse efeito de volatilidade é imediatamente sentido na dificuldade em se estabelecer qualquer planejamento a longo prazo.

Afinal, talvez parem sobre nós as mesmas dúvidas que inquietaram Calvino em sua passagem por Leônia. Seria a verdadeira paixão de Leônia o prazer pelo o que é novo e diferente? Ou seria, mais propriamente, o ato de expelir e afastar de si uma impureza recorrente? No cenário contemporâneo, parece que o prazer pela novidade disfarça a *impureza* de um desejo sempre não realizado de si mesmo, ou a indispensável condição de estar sempre em movimento. Erguendo o valor da novidade acima do valor da permanência (BAUMAN, 2008, p. 111), a síndrome consumista faz com que cada nova aquisição opere como uma espécie de renascimento. “Aprendemos a renascer: novas carreiras, novas identidades, novos afetos; e a recomeçar incansavelmente” (COSTA, 2009, p. 36). Visões da narrativa “pós-moderna” que refletem a experiência do tempo na nova economia política: “um eu maleável, uma colagem de fragmentos em incessante vir a ser, sempre aberto a novas experiências”, adequado ao trabalho de *curto prazo* (SENNET, 2005, p. 160).

Assim, *flexível*, deve o consumidor se ajustar para absorver o *novo*, exaltado nas condições de vida postuladas na contemporaneidade. Destituído de sua posição de produtor,

se vê individualizado por seu poder de compra, parâmetro que garante a medida de uma vida bem-sucedida (BAUMAN, 1998). O que significa o mesmo que dizer, no entendimento de Sodré (2006, p. 29), que “o sujeito é sempre individual e só existe socialmente na medida em tem algo para comprar ou vender”. Justamente neste ponto é que uma perversa realidade se impõe: como o mercado precisa ser universal, anuncia, em seu discurso, que, nele, todos são iguais; quando, na verdade, seleciona os que estão em condições de, em seu interior, exercer suas próprias escolhas (SARLO, 2004b). A sedução exercida pelo mercado consumidor traduz desse modo uma realidade contraditória: “igualada”, na medida em que dispara, indiscriminadamente, em todas as direções e através dos meios de comunicação, seus impulsos sedutores. Mas, aparta, quando estimula o hiato entre os que desejam consumir e os que efetivamente podem satisfazer seus desejos (BAUMAN, 2008). Outra das contradições de nossas *cronotopias* que acirram as desigualdades e as já tantas formas de exclusão experimentadas na contemporaneidade.

Dessa forma, como em torno do *trabalho flexível*, a aparência de liberdade é também enganadora na perspectiva do consumo. Atrelado à noção de pluralidade, enfaticamente anunciada pelos apologistas “pós-modernos”, a lógica de um consumo segmentado, portanto, mais *democrático*, encontra coro na própria diversidade dos produtos ofertados, prenúncio de uma pretensa liberdade dada aos diferentes segmentos da sociedade, que poderiam “escolher” os bens de consumo mais adequados a seus gostos, estilos e possibilidades. A *democracia*, então baseada no exercício das preferências do consumidor, eleger-se-ia sobre a capacidade de “livre escolha” e de “eleição individualizada” dos bens de consumo. Mas, ao contrário de revogar o imperativo básico da lógica do mercado, a segmentação do mercado a reforça, diversificando para melhor submeter (SEVERIANO; ESTRAMINA, 2006). Assim, graças ao expediente de apresentar o compromisso de escolher como sendo a própria liberdade de escolha, a sociedade líquido-moderna de consumidores opera um *dever disfarçado de privilégio*, e praticamente anula todas as formas de dissidência, resistência ou revolta possíveis (BAUMAN, 2008).

4.3.3 Imagem, mídia e espetáculo

Embricado diretamente ao consumo encontra-se o terceiro *motivo cronotópico* de nossa contemporaneidade, composto pela tríade **imagem, mídia e espetáculo**. Perceber essas

categorias como uma (única) *unidade cronotópica* significa, assumidamente, o não apagamento de suas fronteiras e interseções, tendo em vista o fato de que, juntas, imagem, mídia e espetáculo concorrem como veículos propulsores da primazia do modelo econômico na determinação da vida cotidiana. Atuam, desse modo, intimamente vinculadas à *expansão da forma-mercadoria*, mas sua conjunção pode denunciar outro viés significativo dessa mesma lógica: a relevância que o consumo simbólico adquire na sociedade contemporânea. Tão ou mais importante do que o próprio consumo de bens materiais, é, hoje, o consumo de serviços e signos, nas suas mais diferentes modalidades semióticas. Basta olharmos, por exemplo, para a torrente de imagens que se prenunciam sob inscrição da mídia e são avidamente consumidas em nosso cotidiano.

Já em 1967, Guy Debord (1997), em sua ainda atual *Sociedade do Espetáculo*, apontava para a transformação da imagem na forma final da mercadoria, o que significa conceber a essência da mercadoria como se inteiramente fundada em seu valor de troca, descartando-lhe qualquer valor de uso. Abordando essa mesma problemática sob o enfoque da Semiologia, Baudrillard (1985) entende que o consumo supõe a manipulação ativa de signos, em um processo que recobre o valor de uso inicial dos produtos e transforma as imagens em mercadorias. Signo e mercadoria se unem, produzindo aquilo que o autor chama de *mercadoria-signo*, uma gama de associações imagéticas e simbólicas, que tendo ou não relação com o produto a ser consumido, conforma a substância à sua aparência determinada. O consumo se vê, assim, regido por uma lógica das significações, na qual tudo (ou *qualquer coisa*) pode ser convertido/a ao serviço dos bens e transformado/a em mercadoria. Por isso, a preocupação do sistema capitalista, não com a própria mercadoria em si, mas, com a produção de signos, imagens e sistemas simbólicos que a permitam renovar-se infinitamente.

É assim que *mercadorias-signos* se afinam ao imperativo do mercado: suas “evidências”, lidas e relidas pela mídia (em especial, através da publicidade), atuam diretamente no imaginário do consumidor, ampliando as possibilidades do mercado em intervir ativamente na produção da volátil demanda que impulsiona o giro do consumo. Isso significa, para Harvey (2009), a manipulação do gosto e da opinião, e envolve a construção ativa de novos sistemas de signos e imagens que adaptem a volatilidade a fins particulares. Parece ser isso exatamente o que cabe às formas publicitárias veiculadas pela mídia. O núcleo ideológico (ou ético) que garante eficácia à propaganda gira em torno dos que hoje se tornaram imperativos morais – “a satisfação imediata dos desejos, o gozo e a fruição” (CHAUÍ, 2006, p. 42). Valores que se fundem bem ao que foi apontado por Bauman (2008, p.60) como a forma mais característica da sociedade de consumidores: “uma vida feliz”.

Rotineiramente esculpidos nas propagandas publicitárias, e veiculados pelas mais diferentes instâncias midiáticas, retratos de uma vida feliz são oferecidos como substratos dos próprios produtos a serem consumidos. Assim, os meios de comunicação são estimulados pelo mercado a vender mercadorias dissimuladas em imagens.

Com o aumento da competição entre produtores e distribuidores, com o crescimento do mercado da moda, com o advento da sociedade pós-industrial, cujos produtos são descartáveis e sem durabilidade [...] e de consumo imediato [...], e sobretudo à medida que pesquisas de mercado indicavam que as vendas dependiam da capacidade de manipular desejos do consumidor e até mesmo de criar desejos nele, a propaganda comercial foi deixando de apresentar o produto propriamente dito (com suas propriedades, qualidades, durabilidade) para afirmar os desejos que ele realizaria: sucesso, prosperidade, segurança, juventude eterna, beleza, atração sexual, felicidade. Em outras palavras, a propaganda ou publicidade comercial passou a vender imagens e signos e não as próprias mercadorias (CHAUÍ, 2006, p. 39).

Cria-se um interessante jogo entre identificação e sedução. As imagens construídas não só induzem o consumidor a identificar-se com elas, mas, o que é mais importante, seduzem-no para a realização de desejos que sequer imaginava ter. Para acompanhar o ritmo de velocidade fortuita e a necessidade de expansão contínua do mercado, o mundo da publicidade acredita que sua eficácia e competitividade dependam diretamente de sua capacidade de inventar novos desejos e manipulá-los para o consumo de produtos sempre novos e fugazes (CHAUÍ, 2006). Depreende-se dessa premissa a estratégia fundamental das formas publicitárias veiculadas pela mídia contemporânea: “vincular a novidades contínuas as carências que ela própria escava no imaginário individual ou coletivo” (MORAES, 2006, p. 37).

A simbiose entre imagem, mídia e consumo parece evidenciar-se por excelência na economia do entretenimento, *lugar* em que as formas do espetáculo são incorporadas aos negócios. Na década de 60, Guy Debord (1997) cunhou o termo “sociedade do espetáculo” para descrever, de forma abrangente, uma mídia e uma sociedade que se organizavam em torno da produção e do consumo de imagens, mercadorias e eventos culturais. O espetáculo já despontava, no dizer do autor, como o momento em que o consumo atingiria a ocupação total da vida social. Mais recentemente, fundamentado em Debord (mas, com significativas diferenças em relação a ele), Kellner (2006) vem firmando o espetáculo como um dos princípios organizacionais da vida contemporânea. Focalizando o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e multimídia, indica a conotação decisiva que os *tecnoespetáculos* assumem na modelagem dos contornos e trajetórias das sociedades e culturas atuais. A *multimídia emergente* (composta por formas de rádio, cinema, noticiários de TV e programas

de entretenimento) e o crescente domínio do ciberespaço intensificam a forma-espetáculo na medida em que garantem a contínua (e vasta) oferta de *sites* de informação e entretenimento. Cada vez mais sofisticados e sedutores, os espetáculos promovidos pela cultura da mídia conquistam audiências e, com isso, expandem-se o poder e o lucro da indústria cultural.

De Debord a Kellner a crítica à condição de espetáculo, a que se veio reduzindo nossa realidade, passou a ser composição importante nos estudos que celebram as relações (nem sempre harmoniosas) entre mídia e cultura. No cenário de embates teóricos, Chauí (2006, p.14) aponta uma problemática importante: a de que a questão a ser polemizada não incide diretamente sobre o espetáculo, que, como tal, não se crê que seja um malefício à cultura, mas sobre “o que sucede ao espetáculo quando capturado, produzido e enviado pelos meios de comunicação de massa”. O alerta da autora é claro: em uma cultura que se vê atravessada por seu próprio espetáculo, “do fazer ver e do deixar-se ver”, assistimos à passagem do espetáculo ao *simulacro*: uma encenação do acontecimento (por meio de imagens e sons enviados ao espectador), mas não o acontecimento em si.

Justamente porque o espetáculo se torna simulacro e o simulacro se põe como entretenimento, os meios de comunicação de massa transformam tudo em entretenimento (guerras, genocídios, greves, festas, cerimônias religiosas, tragédias, políticas, catástrofes naturais e das cidades, obras de arte, obras de pensamento). Visto que a destruição dos fatos, acontecimentos e obras segue a lógica do consumo, da futilidade, da banalização e do simulacro, não espanta que tudo se reduza, ao fim e ao cabo, a uma questão pessoal de preferência e gosto, predileção, aversão, sentimentos. É isto o mercado cultural (CHAUÍ, 2006, p. 22).

Em um universo de intenso (e conflituoso) consumo simbólico, imagem, mídia e espetáculo, em convergência tríplice, atingem “em cheio” o mundo da cultura. Expressão do ideário “pós-moderno”, a dita “centralidade” cultural não se tem configurado por acréscimo de sua autonomia, mas pela utilização massiva de símbolos culturais a serviço do mercado e da lógica de expansão do capital. É isso que Severiano e Estramina (2001, p. 63) definem como “a supremacia, sem precedentes, da esfera econômica travestida de cultura”. Para se criar “subjetividades”, a cultura de massa (em especial, através da publicidade e propaganda) se ocupa da produção de marcas, rubricas, ou estilos, que acabam por compor um fundo de padronização para a construção de toda individualidade. A celebrada promessa de “igualdade global” se vê, assim, reduzida à fusão de desejos e objetos de desejo em logomarcas, signos que vendem não só o produto em si, mas uma ideia, um estilo, um conceito ou, mesmo, um sonho (KLEIN, 2004). Desse modo, vão se justificando as preferências por determinadas mercadorias como ícones deste mundo, que nos fariam todos “iguais”, e, supostamente, “mais

felizes”. Sob essas condições, fica uma convocação irresistível para o aprofundamento da crítica em torno da homogeneização cultural experimentada na “pós-modernidade”. Movimento que, sob as insígnias da “inclusão” e da “liberdade de escolha”, toma a diferença por segmentação, e faz fruir, continuamente, os reclames do capital por novos produtos e nichos de mercado.

Diante do quadro implicado na constituição mesma de nossa contemporaneidade, faz sentido um retorno aos questionamentos que justificam o uso de tantas aspas neste texto. A dúvida que teima em persistir não é tão somente quanto ao caráter de pretensa *novidade* que tais noções consubstanciam, ao anunciarem uma *fissura* histórica responsável pela *emergência* de uma *nova era*, radicalmente distinta da que lhe foi anterior. Há no cenário teórico contemporâneo uma rigorosa análise disseminada por diferentes campos do conhecimento (em que pesem a antropologia, a filosofia, a sociologia, a história e a comunicação), que nos permitem ler a temporalidade contemporânea a partir do que ela mesma insiste em negar: a linha *condutora* do tempo histórico. Vistas por esse ângulo, as transformações experimentadas em fins do século XX e início do século XXI mostram-se como signos, não de um fim ou de um apagamento, mas, de inquietações e impasses constitutivos da própria modernidade, agora sob tutela de um capitalismo vigoroso e *flexível*.

A questão, no dizer de Ortiz (1994), não é tanto pensar se a modernidade se esgotou, mas como ela se redefine como *modernidade-mundo*. Por isso, o que incomoda mesmo, e talvez seja o que mais precisamente devemos problematizar, é a naturalidade com que essa *modernidade-mundo* (constituída como “aldeia global” nos discursos da *ditadura do pensamento único* e catalizadora de uma *compressão* espaço-temporal) anuncia o fim da história, das grandes narrativas – e, com elas, também, o fim de todas as crises, de todas as referências, (talvez, de todas as resistências?) –, ao mesmo tempo em que se apodera do presente para impor a lógica do *capital impaciente* (HARRISON apud SENNET, 2005). Mas, não é só isso que inquieta. Inquieta a urgência desvairada do tempo flexível, de *curto prazo*; princípio do mercado que se espraia independente pelo mundo do trabalho, e acarreta prejuízos ao próprio caráter do homem. Desequilibra termos sido alçados à condição de sujeitos consumidores, aos poucos destituídos de nossas possibilidades de cri-ação e cri-atividade. Desassossega o “regime de tempo convulsivo das tecnologias disparadas”²⁴, na imposição de novos ritmos e comportamentos. E o que dizer, então, da *falácia* de um mundo

²⁴ Segundo Moraes (2006), feliz expressão cunhada por Gabriel García Marquez.

“globalizado”? Como pode ser “global” um mundo que comprime e encolhe, enquanto *vende* a sensação de que expande e liberta?

O pano de fundo teórico, emprestado por Bakhtin, permite entrever a potência da historicidade do acontecimento, no interior de um *quadro* espaço-temporal que serve não apenas como *âncora* que dá sustentação aos fatos, mas que se constitui, ele mesmo, como outro *texto* a ser confrontado. Buscar matizes *cronotópicas* da temporalidade histórico-cultural de nossa época é delimitar, pois, uma importante *fronteira* à pesquisa aqui proposta, na medida em que, alargando as possibilidades de *suspeitarmos* de nossas próprias *cronotopias*, sejamos capazes – quem sabe? – de melhor compreendermos os fios ideológicos que tecem e tramam o discurso pedagógico contemporâneo.

5 DOS SLOGANS ÀS RESSIGNIFICAÇÕES DO DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

A partir do tratamento analítico dado aos textos que compõem o *corpus* da pesquisa, entendi que havia dois discursos “nodais” que articulavam em seu entorno todas as propostas e debates realizados na CONAE: o da “democratização” e o da “qualidade”. Assumi-los como discursos nodais significa, junto a Fairclough (2003), identificá-los como os que subsumem e articulam muitos outros. Notadamente imbricados aos distintos eixos da conferência, os discursos da “democratização” e da “qualidade” são o ponto de partida para a delimitação dos sentidos que circularam em busca de legitimidade, *signifizando-se* em determinados *slogans*.

Como qualquer outro discurso, o discurso pedagógico é posicionado em relação a lutas hegemônicas e aberto para ser investido ideologicamente. A análise que segue, portanto, é resultado de um intenso movimento analítico para compreender, por meio dos *slogans* que circularam na CONAE, os traços ideológicos que concorrem para legitimar as ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo.

5.1 O discurso da “democratização”

Está na moda falar em democracia e direitos do cidadão. Ótimo. Depois da ditadura militar e da aventura collorida, parece que chegamos, enfim, a um consenso: todos, da direita à esquerda, em seus vários matizes, exibem arroubos de fé democrática e cidadã. Mas basta olharmos em volta para vermos como essa unanimidade só pode ser ilusória: as raízes autoritárias e elitistas de nossa formação social permanecem sólidas. O que não deve ser, é claro, motivo para desânimo estéril, mas, pelo contrário, incentivo à luta. Afinal, de que democracia estamos falando? Quem é mesmo cidadão do Brasil?

Maria Victoria Benevides

Como um enigma para a filosofia, [“e como não o seria se, através das mutações históricas, é um tema incessantemente retomado?” (CHAUÍ, 2011, p. 144)] a “democratização” será aqui revisitada como campo semântico privilegiado na esfera do

discurso pedagógico. Grafada sempre entre aspas, quer aqui dizer da possibilidade de que o sentido seja outro: que “democratização”?

Diante do enorme prestígio da posição democrática nas sociedades contemporâneas, o “termo democracia e seus derivados tornam-se elementos indispensáveis a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social” (AZANHA, 2004, p. 336). Mas, a democracia não é um conceito político abstrato e estático, senão um substantivo que aparece sempre adjetivado no plano do conteúdo histórico-concreto (COUTINHO, 1980). Sendo um valor e determinando um sistema de governo, a democracia depende sempre de mobilidade e luta.

De imediato, a própria proposta de realização da CONAE é situada em perspectiva democrática. Nos documentos oficiais, nos discursos proferidos por autoridades políticas e nas notícias veiculadas na mídia em geral, visibilidade é dada à CONAE como “espaço social de discussão da educação brasileira” (CONAE, 2010 b, p. 12), instituído, portanto sob o signo da participação e do diálogo, ingredientes-chave de uma proposta pretensamente democrática.

Nesse cenário de produção/circulação do discurso pedagógico contemporâneo, que adjetivações estão postas para o substantivo “democratização”? Como a tendência à “democratização” pode figurar nos processos de luta hegemônica no âmbito da educação? Que *slogans* concorrem para a “*signifixação*” de determinados sentidos? A que ressignificações do discurso pedagógico remetem?

Para evidenciar os encaminhamentos a serem dados, partimos dos *slogans* que parecem compor as proposições da “democratização” na contemporaneidade: “**Educação para todos!**”, “**Todos pela educação!**”. A chave para compreendermos este *slogan*, [que se quer uno, não sendo única a sua “matéria”], não está tanto na originalidade de seus “enunciados de ordem”, mas no movimento que um sinal de pontuação é capaz de realizar em seu interior. É a vírgula, que prescreve não apenas separação, mas o valor aditivo que dimensiona a própria relação entre os termos.

5.1.1 “Educação para todos”!

Quem é, de fato, aquele que se pretende (rapidamente) incluir? À pronta e entusiástica resposta “a todos!” objete-se, também de imediato, que muitas vezes as condições prévias para esse projeto de universalização não vêm sendo devidamente avaliadas.

“Educação para todos!” pode ser considerado um dos mais repetidos *slogans* do discurso pedagógico. Desde que o reconhecimento dos Direitos do Homem ganha legitimidade internacional, afirmando-se em cartas de direitos, tratados e convenções, a partir da segunda metade do século XX, o direito à educação e, com ele, sua necessária universalização, passam a compor o ideário pedagógico e a influenciar a conjuntura das políticas públicas nacionais. Como nos fazem ver as autoras citadas na epígrafe, talvez até saibamos *de cór* a resposta para o enigma democrático que há tempos se anuncia à educação. O problema é que não nos ocupamos das condições prévias e dos sentidos – que se naturalizam – em um projeto de universalização que mais parece com o que Gentili (2008, p. 108) nomeou por uma *inclusão excludente*:

Antes, a exclusão era uma barreira colocada na porta da escola, que impedia a entrada dos mais pobres. Hoje, a exclusão está dentro da escola. As oportunidades de acesso à escola não evitam, por si mesmas, que as crianças mais pobres tenham uma escolaridade igualmente pobre. “Estar” na escola é uma condição necessária para ter direito à educação, mesmo que esta não seja suficiente. Mesmo que uma realidade de escolas pobres para os pobres e ricas para os ricos melhores os índices de escolaridade, está longe de representar uma conquista em matéria de universalização do direito democrático à educação.

Dessa mirada, busco as ressignificações que o *slogan* “Educação para todos!” assume no interior do discurso pedagógico contemporâneo, delimitando a CONAE como esfera de produção, circulação e legitimação de discursos relacionados à “democratização” da educação. Como perspectiva de análise, proponho uma leitura crítica do texto do Documento Final da Conferência (CONAE, 2010b), a partir de três eixos que colocam a “democratização” no centro de suas propostas: I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; III – Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

A hipótese assumida nesta análise é a de que o *slogan* “Educação para todos!”, que se pode entrever em diferentes matizes no Documento Final da CONAE, aponta para dois importantes deslocamentos semânticos: (1) do direito à educação para o “direito à qualidade”; (2) da perspectiva da “igualdade” para a de uma “inclusão” fundada na celebração das diferenças.

Partindo ao encontro dos deslocamentos assumidos, busco na superfície linguística do texto oficial da CONAE pistas que nos aproximem da concepção ideológica que sustenta o discurso pedagógico da “democratização”. Para isso, intenciono explorar as bases do texto,

entre sua superfície e “subsolo”, para perceber os **pressupostos** dos discursos aí presentes. De onde parte o texto? Há sentidos implícitos? O que ele assume como verdadeiro? Estas perguntas colocam em cena a pressuposição, do modo como a vemos em Fairclough (2001): “proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’” (p. 155).

Em visão intertextual, Fairclough assume que as proposições pressupostas são um modo de incorporação do “texto de outros”, textos estes que nem sempre são especificados ou identificáveis, podendo mesmo ser nebulosos, o que sugeriria a sua correspondência à opinião geral das pessoas ou ao que elas tendem a dizer. Mas há outra faceta importante a ser considerada nessa lógica intertextual: frequentemente difíceis de desafiar, as pressuposições são “formas efetivas de manipular as pessoas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 156). Isso significa que “requerem sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores e, assim fazendo, elas contribuem para a constituição ideológica dos sujeitos” (p. 157).

Desse modo, constituídas como um aspecto relevante do potencial ideológico da intertextualidade, as pressuposições “apontam para o consenso, a normalização e a aceitação, suprimindo diferenças de poder” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 47). Com esse entendimento, buscar os pressupostos constituídos na CONAE significa divisar as bases do que se propõe como referência à “democratização” na contemporaneidade, incitando a proposição de um necessário diálogo histórico que nos permita compreender o veio intertextual que estes pressupostos carregam e, quem sabe, com isso, nos aproxime também do potencial de “manipulação” das formulações ideológicas que neles há.

Já no interior do primeiro eixo temático do Documento Final da CONAE – *O Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional* – delimitam-se os dois pressupostos que parecem sustentar o discurso da “democratização”, a partir de enunciados que se vão reafirmar nos demais eixos propostos no documento (CONAE, 2010b). São eles:

- (1) *A educação de qualidade é direito social inalienável.* (p.20)
- (2) *É dever do Estado a garantia do direito à educação de qualidade.* (p.19)

Antes de propor uma necessária retomada histórica em busca dos ecos de uma intertextualidade que remete aos pressupostos assumidos nos discursos da CONAE, diviso uma tensão significativa com relação aos modos de construção dos enunciados acima

transcritos do Documento Final (DF) da CONAE, tendo em vista como se fizeram originalmente representados no Documento Referência (DR), a partir dos termos sublinhados para análise. Vejamos:

(a) Se a educação é compreendida como direito social inalienável, cabendo ao **Estado** sua oferta, este mesmo Estado deve organizar-se, para garantir o seu cumprimento (DR, p. 10, grifos meus).

(b) A educação é direito social inalienável e cabe ao Estado a sua oferta. Assim, o Estado deve organizar-se para garantir o cumprimento desse direito (DF, p. 20).

(c) Sob o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do **direito à educação de qualidade...** (DR, p. 9)

(d) É dever do Estado a garantia do direito **à educação de qualidade** (DF, p. 19).

Entre o que está posto no Documento Referência (letras a e c) e o que foi redigido no Documento Final (letras b e d) após “deliberação” dos delegados da educação, veremos pequenas mudanças na construção textual que podem dizer de graus diferenciados de comprometimento com o que está sendo pressuposto acerca da democratização. No DR, documento-base elaborado pela Comissão Organizadora da CONAE, sob liderança explícita do Ministério da Educação, e que serviu como “parâmetro” para as discussões realizadas nas etapas (inter) municipais e estaduais da conferência, há uma modalização verbal que em (a) aponta para uma condição imposta à educação como direito social inalienável: é preciso primeiro compreender que ela assim o seja. Daí que a conjunção condicional “se”, coloca também o inverso da moeda em jogo, ou seja, a possibilidade de que a educação não seja compreendida como um direito social inalienável.

Na sequência, a oração intercalada [*cabendo ao Estado sua oferta*] traz o gerúndio como forma nominal do verbo e com isso incorpora-se à ação o aspecto verbal durativo. A situação pontual, afirmativa, em que o foco estaria na própria colocação de que “cabe” ao Estado garantir o direito à educação, se transforma, com o uso do gerúndio, em uma situação “em curso”, na qual parece deslizar a afirmação desse dever. Já em (b) vemos o enunciado reescrito após as “deliberações” da CONAE, onde se lê, ao contrário, uma modalização indicativa dos pressupostos, representada pela conjugação verbal *é/cabe*: [*A educação é direito social inalienável e cabe ao Estado a sua oferta.*]. Aí, já não há condicionalidades ou deslizamentos que deixem dúvidas quanto ao comprometimento que se pretende: os

pressupostos da democratização enfatizam, por definição categórica, o direito à educação e deixam claro o dever do Estado para com ele.

Retomando o enfoque imediato de análise, com relação aos demais enunciados transcritos, também se evidencia em (d) uma alteração proposta à redação dada ao enunciado do DR, que substitui a expressão modalizada que se vê em [*Sob o pressuposto de que cabe ao Estado a garantia do direito à educação de qualidade*] pelo verbo em conjugação afirmativa (“é”) seguido do termo “dever”, indicando que não apenas cabe ao Estado, mas é, antes, seu dever, garantir o direito à educação de qualidade.

Estas análises partem da compreensão da **modalidade** como “o grau de comprometimento do falante/escritor com suas proposições” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 200) e evidenciam, a partir das mudanças propostas pelos delegados ao documento referência, a aposta por um maior comprometimento com relação ao que está sendo pressuposto acerca da “democratização”. No reforço dado pela modalidade afirmativa à definição da educação como um direito social, e do papel do Estado na garantia deste direito, os pressupostos admitidos no Documento Referência foram orientados a assumir um caráter mais definido e menos contingente no Documento Final.

Situada a diferença observada na redação dos pressupostos, o próximo movimento é recompor o contexto histórico a eles relacionados na composição do *slogan* “Educação para todos!”. Voltando às *cronotopias* que dizem de um tempo-espaco de declarado fim da história, gostaria, ao contrário, que a história se deixasse aqui “pensar” com toda sua riqueza, como se a trazer ecos de uma intertextualidade inerente aos pressupostos que vão sendo assumidos nas diferentes épocas. Algo que gira em torno do que Fairclough (2001) definiu como a “experiência textual acumulada” e que Bakhtin (2000) chamou de textos de uma “grande temporalidade”.

É nesse sentido que para compreender os pressupostos da democratização assumidos na CONAE torna-se necessário cotejá-los historicamente ao campo de sentidos ligado à construção de uma sociedade democrática, que toma em seu escopo, e por retórica, o direito à educação como inalienável a toda e a qualquer pessoa. Nesse cenário, tomam relevo as dimensões públicas e socializadoras que, historicamente foram sendo construídas no decurso de uma democracia social, possível apenas mediante a “democratização” da escola.

O direito à educação é fruto, portanto, das relações multifacetadas entre os homens, sendo passível de equívocos e impropriedades, os quais, no decurso do tempo e pautado em condições históricas e materiais mostram-se integralmente, sendo necessária a sua revisão e adequação à realidade concreta. Nessa perspectiva, e considerando que a educação é construção histórico-social assim como o direito,

pensar o direito à educação é sinônimo de pensar a extensão da importância dessa relação para a sociedade como um todo. (FLASCH, s/d, s/p.)

O documento final da CONAE também acena para o fato de que a educação pública vem sendo produzida por meio de embates político-sociais, situando-a como uma demanda social e associada ao campo de lutas que integra a construção do Estado Democrático, bem como à construção dos direitos sociais e humanos. Em diferentes trechos do documento, encontramos a afirmação de que “é dever do estado à garantia do direito à educação”, ao passo que também se evidencia a necessidade de verificar “como tem sido, historicamente, a postura do Estado brasileiro no cumprimento de seu dever”. Este enunciado resgata a perspectiva de que não basta ao Estado a reafirmação do direito à educação, mas dar garantias e condições para que ele se cumpra.

Diferentes referências históricas nos ajudam a compor o contexto que este preâmbulo que fazer notar, em busca dos ecos de intertextualidade presentes no pressuposto que entrelaça o direito à educação [e esta àquele]. Em uma primeira mirada, remontamos ao contexto da Revolução Francesa, no século XVIII, período em que floresceu toda uma discussão sobre o aparato jurídico de igualdade e se fez nascedouro de uma consequente preocupação com o direito de todos à educação escolar. Influenciada pela Revolução Americana e com inspirações iluministas, a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1793), expressão jurídica e política dos ideais liberais, considerada um clássico para as democracias do mundo contemporâneo, anuncia os direitos naturais e imprescritíveis do homem: a liberdade, a propriedade e a igualdade perante a lei.

Seu artigo primeiro assim proclamava: *Os homens nascem e permanecem livres e iguais perante a lei; as distinções sociais não podem ser fundadas senão sobre a utilidade comum*. Segundo Flach (s/d), tal princípio da isonomia explícito no documento não apenas contribuiu para a definição das normas constitucionais de vários países do mundo, como trouxe consigo a discussão sobre o direito à *educação para todos*, fortalecendo as lutas em prol da cidadania. Porém, já aí se pronunciava a problemática [sempre tão recente!] de uma igualdade meramente formal: apenas os proprietários tinham direito à plena liberdade e à plena cidadania. Para Scott (2005), no contexto da Revolução Francesa, a igualdade foi assumida como uma espécie de promessa de que todos os indivíduos fossem considerados os mesmos com relação à participação política e à representação legal. Mas, restrições foram impostas à cidadania.

A cidadania foi conferida inicialmente somente para aqueles que possuíam uma certa quantia de propriedade; foi negada para aqueles muito pobres ou muito

dependentes para exercerem o pensamento autônomo que era requerido dos cidadãos. A cidadania também foi negada [...] aos escravos, porque eles eram propriedade de outros, e para as mulheres porque seus deveres domésticos e de cuidados com as crianças eram vistos como impedimentos à participação política (SCOTT, 2005, p. 15).

É importante ainda lembrar que os direitos proclamados na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* não eram válidos nas relações internacionais. Um paradoxo importante se pronunciava: neste período da Europa, ao mesmo tempo em que se anunciavam os direitos universais do homem, ganhava fôlego um movimento de colonização e exploração de povos extra-europeus que excluía grande parte da humanidade do gozo de seus direitos fundamentais (TOSI, 1999). [O tempo corre ligeiro entre os séculos e ainda hoje parece que nos fazemos as mesmas perguntas: Cidadania é direito de quem? Educação é direito de quem?].

Posteriormente a este documento, já no século XX, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, inseriu na agenda política internacional a questão dos direitos humanos, buscando representar um avanço na revisão desses direitos e na garantia legal do combate à discriminação.

Já no primeiro artigo da Declaração da ONU notamos a influência dos ideais revolucionários franceses: *Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.* Ao posicionar o homem no palco das relações internacionais, alçando a dignidade humana à condição de condutora de toda a ação do Estado, a Declaração tornou-se referência para a elaboração de diversos ordenamentos jurídicos nacionais, a exemplo da Constituição brasileira de 1988²⁵.

Duas análises teóricas importam para o entendimento da Declaração como marco histórico na questão dos direitos. Para Coutinho (2008, p.4), é equivocada a ideia de que existam direitos naturais, pois, ao contrário do que afirma a Declaração, os indivíduos não nascem com direitos; “direitos são fenômenos sociais, são resultado da história”. Já para Bobbio (1992, p.34), a Declaração de 1948 “representa a consciência histórica que a humanidade tem de seus próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX”. A afirmação dos direitos humanos é considerada universal e positiva: universal, no sentido de que os destinatários dos princípios nela contidos não são mais apenas os cidadãos de um ou

²⁵ De acordo com dados disponíveis no site da ONU, desde sua adoção, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi traduzida em mais de 360 idiomas – o documento mais traduzido do mundo – e inspirou as constituições de muitos Estados e democracias recentes. Fonte: <http://www.onu.org.br/>.

outro Estado; e, positiva, porque os direitos declarados deveriam ser efetivamente protegidos e não somente proclamados ou idealmente reconhecidos.

Diante de um cenário que já prenunciava o crescente “poderio” dos organismos internacionais na definição das políticas públicas dos diferentes países, ganha visibilidade o tema da educação como direito social e humano. Machado e Oliveira (2001, p. 56) reconhecem este século como aquele que assistiu à ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a todo ser humano; dentre eles, a educação passa a ser vista como um “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis”. Isso significa dizer que a educação, além de um direito social, é considerada pré-requisito para o usufruto dos demais.

A Constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, ao menos ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social, numa dimensão considerada inédita em nossa história. Todavia, logo após a promulgação da constituição, implementam-se no Brasil políticas que se ancoram na necessidade de redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal. Isso criou um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos.

Diante desse contexto, não se poderia deixar de dizer da conferência que fez circular internacionalmente o *slogan* em análise: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, genericamente conhecida como Conferência de Jomtien. Realizada em março de 1990 na Tailândia, reuniu representantes de 155 governos de diferentes países, tendo entre seus patrocinadores e financiadores: UNESCO, UNICEF, PNUD²⁶ e Banco Mundial. Sendo um co-patrocinador da conferência, o Banco Mundial adotou suas conclusões elaborando as diretrizes políticas que subsidiariam as reformas educacionais realizadas em todo o mundo, em especial, nos países periféricos. Para Martins (2008), os eventos internacionais sobre educação chancelados por estes organismos são referências emblemáticas do esforço realizado no sentido de orientar a educação das massas na contemporaneidade. Marcada por farta produção documentos, assessorias técnicas e grandes eventos, os organismos internacionais fazem sua presença cada vez mais sentida em termos organizacionais e pedagógicos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O ideário de “educação para todos”, capitaneado por discursos de uma necessária “inclusão”, ganha fôlego renovado na composição das políticas públicas educacionais. Dados

²⁶ Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura; O Fundo das Nações Unidas para a Infância; **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.**

estatísticos da época evidenciam os altos índices de exclusão que passaram a justificar a qualidade na “educação para todos” a partir dos anos (19)90.

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª. Série do 1º. Grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola; 8 milhões dos alunos do 1º grau tinham mais de 14 anos, dos quais 60% estavam nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente (EVANGELISTA, MORAES e SHIROMA, 2000, p. 44).

É diante desse quadro que nos interessa um novo ponto aberto para o debate a partir de leitura crítica realizada por Martins (2008, p. 3). Com ele, focalizamos os movimentos da classe empresarial em direção à educação, na composição de forças para a consolidação do capitalismo em sua nova fase. Conta-nos o autor que na avaliação da classe empresarial, os alarmantes índices de escolarização das massas nos países periféricos dimensionavam alterações necessárias tanto na formação humana quanto nos aspectos técnicos e ético-políticos. Desse modo, “ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital”.

Nessa mirada, desponta ao debate uma importante faceta do *slogan* “Todos pela Educação!” que ressignifica o próprio sentido da “Educação para Todos!” – o *organismo* Todos pela Educação²⁷. Reunindo “um grupo de intelectuais orgânicos” (MARTINS, 2008, p.4) que percebe na baixa escolarização brasileira um entrave à competitividade necessária para a disputa por mercados, formou-se um movimento (talvez, não seria um “monumento”?) que se advoga na condição mudar o quadro educacional do país. Financiado “exclusivamente” pela iniciativa privada [note-se o advérbio de modo como reforço], organizações como Gerdau, Banco Itaú e Globo, aposta em cinco metas abrangentes e audaciosas: (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 à sua série; (4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; (5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

Na esteira da lógica das parcerias, do voluntariado e da responsabilidade social, que acabam estimulando a “direita para o social”, o organismo atua para ampliar a composição de

²⁷ Em um site de buscas na internet, quando colocamos como entrada a expressão “todos pela educação” são encontrados 45.500.000 registros, em exatos 0,16 segundos. O primeiro deles é o do Movimento Todos pela Educação²⁷. Em segundo, o portal do MEC com o “compromisso” firmado em parceria com a classe empresarial.

forças políticas em torno de seus interesses, não se limitando à composição de suas instâncias internas de poder (MARTINS, 2008). Engrossa o coro do “consenso” que parece existir em torno de uma educação alçada a motor de desenvolvimento, e que sirva cada vez mais, e melhor, ao capital.

Cresce no Brasil o consenso de que a Educação é o caminho mais consistente e sustentável para erradicar a pobreza, reduzir as desigualdades e promover o nosso desenvolvimento social e econômico. Não por outro motivo, União e estados, empresas socialmente responsáveis e organizações da sociedade civil têm assumido, cada vez mais, participação ativa na luta por uma Educação de qualidade para todos (TODOS..., 2006-2009, p. 12).

Fonseca (2009, p. 153) parte do entendimento de que as políticas públicas para a qualidade se situam entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social, pressupondo que a política educacional das últimas quatro décadas tenha oscilado no confronto entre as propostas advindas de movimentos sociais e as políticas públicas fixadas pelos sucessivos governos. Em meio a essa demanda delinear-se diferentes significados para a qualidade da ação educativa, “quer expressem os princípios humanistas, privilegiando a cidadania e a emancipação dos sujeitos, quer se voltem para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores no mercado”.

É nesse cenário que o discurso da qualidade se desenvolve como “contraface” do discurso da democratização, em parte, “devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil” (GENTILI, 2010, p.115). O foco passa a ser a eficácia do processo, buscando-se a lógica do máximo resultado com o menor custo. Uma lógica que, em dias atuais, se identifica, antes, com os resultados da aprendizagem, medidas por mecanismos como taxas de promoção e comparações internacionais do rendimento escolar, como veremos em análises posteriores.

Todo esse movimento macrocontextual, impulsionado pela história, é fundamental quando evidenciamos que a proposta de “democratização” da educação, situada no documento oficial da CONAE, aparece firmemente “adjetivada” pela qualidade, vinculando-a ao próprio direito fundamental. Do direito à educação vemos o foco de interesse deslocar-se: do sentido *lato* do direito à educação para o sentido *stricto* do direito à qualidade, em toda a sua amplitude e com todas as suas implicações.

Ao assumir a qualidade como *discurso nodal*, o texto da CONAE aponta para a incorporação significativa de uma terceira dimensão envolvida na “democratização”: o

sucesso. Junto ao acesso e à permanência na escola, o sucesso se torna componente fundamental do ideário da “democratização”.

É importante destacar que a **democratização da educação** não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. (CONAE, 2010b, p. 62)

No eixo III do documento final da CONAE, diferentes dados são apresentados “como indicadores que dão a dimensão do acesso, permanência e sucesso dos estudantes no processo educativo” (CONAE, 2010b, p. 64). Com olhar otimista, é possível que tenhamos motivos para celebrar alguns dos avanços mais recentes da democratização, dentre os quais a taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos, que atingiu a quase universalização, com atendimento de 97%.

Mas as fissuras históricas do processo de democratização apontadas no documento arrefecem qualquer olhar festivo: “ainda há cerca de 14 milhões de pessoas analfabetas” (p. 64); “a defasagem idade-série continua sendo um dos grandes problemas da educação básica” (p. 64); há “um abismo entre brancos e negros”, evidenciado, por exemplo, por uma discrepância nos índices de alfabetização: “59,4% da população negra, acima dos sete anos, é analfabeta, contra 12,1% da população branca” (p. 65); e “o acesso ao ensino superior ainda é bastante restrito” (apenas 12,1% da população entre 18 a 24 anos encontra-se matriculada em cursos de graduação), o que mantém este nível de ensino como “elitista e excludente” (p. 66).

Dados do INEP são também utilizados para demonstrar a predominância dos brancos na educação superior (72,9%), evidenciando “a presença de desigualdades raciais e a necessidade de políticas de democratização do acesso e de permanência nesse nível de ensino que visem à sua superação” (p. 66). Tais dados aparecem como justificativa para reverenciar o discutido sistema de reserva de vagas nas IES, tido como “a mais promissora alternativa” (p. 66) a concorrer para esta superação. Evidencia-se, assim, no contexto do debate acerca da democratização da educação uma preocupação prioritária com a expansão da educação superior, aos moldes da lógica defendida pelo MEC, assumindo-se que ainda “se está longe dos parâmetros da **real democratização** desse nível de ensino” (CONAE, 2010b, p. 69, grifos no original).

Diante do quadro estatístico apresentado, o eixo III do documento final aponta aquilo que considera bases para a “democratização” do acesso, da permanência e do sucesso escolar,

“como instrumentos na construção da qualidade social da educação como direito social” (p. 68). Os vinte itens propostos²⁸, sintetizados em proposições do discurso pedagógico, dimensionam o desafio da democratização suposta e suas áreas prioritárias de atenção. Organizando em blocos as proposições apresentadas, poderíamos realizar a seguinte leitura-síntese do discurso da “democratização” proposto pela CONAE²⁹:

- 1) Quanto ao acesso e à ampliação da oferta do número de vagas, as preocupações recaem diretamente sobre a educação infantil (a) e sobre a educação profissional (f, r), na perspectiva da “garantia do direito à educação de qualidade”.
- 2) Quanto à infra-estrutura necessária para a requerida ampliação destaca-se a construção, reforma e ampliação das escolas, bem como investimentos nos recursos humanos, por meio de aporte financeiro do Governo Federal (b). Esta indicação, em especial por relacionar-se à educação infantil, reforça a co-participação federal em uma instância tradicionalmente mantida pelos governos municipais³⁰.
- 3) Quanto a dilemas históricos da educação pública brasileira, o Documento Final da CONAE aponta, por entre as bases da democratização proposta, a necessidade de superação de duas rupturas: (1) a existente entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental (d), compreendendo que ciclos, séries e outras formas de organização são “tempos e espaços interdependentes e articulados entre si” (p. 69); e (2) a ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação pública profissional (e), compreendendo o ensino médio na concepção de escola unitária e politécnica. Além disso, é apontada a necessidade de garantir condições para erradicar o analfabetismo no país (h) e reconhecer que a educação superior é dever do Estado (s).
- 4) Quanto às políticas públicas relacionadas à democratização da Educação Básica, são apresentados, em sintonia com as recentes proposições feitas pelo MEC, o Ensino Fundamental de 9 anos (c) e a Escola de tempo integral (n, o, q). Ao considerar a ênfase no ensino fundamental deve-se ressaltar que se trata de uma recomendação presente em documentos do Banco Mundial (ALTMANN, 2002) e facilmente

²⁸ Os itens sintetizados encontram-se entre as páginas 68 e 74 do Documento Final da CONAE.

²⁹ As letras colocadas entre parênteses referem-se aos itens que identificam as proposições em síntese no documento final da conferência (CONAE, 2010 b, p. 68- 74)

³⁰ De acordo com a CF, art. 211, § 2º, e a LDB, art. 11, V, a educação infantil constitui *área de atuação prioritária* dos Municípios.

identificável por meio de uma análise do atual modelo de financiamento da educação básica.

- 5) Quanto às políticas de EJA (g), Educação Especial e relações étnico-raciais (t), tradicionais “margens do sistema”, as proposições defendem: 1) uma política de EJA que garanta a isonomia de condições da EJA com relação às demais etapas e modalidades; (2) garantia da transversalidade da educação na educação especial, na perspectiva da diversidade com vistas à igualdade; (3) compreender a discussão sobre igualdade de gênero e implementar políticas de ação afirmativa.
- 6) Quanto às determinações relacionadas às práticas escolares, prevê-se o apoio à formação de leitores/mediadores na educação básica, mediante a manutenção e renovação das bibliotecas (l), a previsão da escola como ambiente de inclusão digital (j), o dimensionamento de uma concepção ampla de currículo (k), o reconhecimento de práticas culturais e sociais dos estudantes (m) e a concepção de escola com PPP inovador.

Mas, para além do dimensionamento dos desafios que estão postos à “democratização”, especialmente quando a ela se coloca o desafio da qualidade, há um deslocamento semântico que nos interessa problematizar, tal como parece circular no discurso pedagógico contemporâneo: a perspectiva da igualdade que está na base do direito à educação é deslocada para a da diversidade, via celebração das diferenças. “Outro” direito assume a cena: “o direito à diversidade” (CONAE, 2010b, p. 128).

Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o **direito à diversidade** não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola e nas políticas públicas em geral. Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. (CONAE, 2010b, p. 128, grifos no original).

Advogando contrariedade com relação a uma concepção homogeneizante dos direitos humanos universais, que vê na diversidade um problema, o documento da CONAE assume a diversidade como um dos principais eixos da experiência humana, devendo esta ser compreendida a partir da construção histórica, cultural, social e política das diferenças (CONAE, 2010b, p. 128). Desse modo, é nítido o enfoque dado à diferença no interior das

discussões priorizadas pela CONAE. No contexto das discussões apontadas, entende-se que a produção dessas diferenças não é problemática em si e que o problema está justamente no contexto das relações de poder, pois os grupos humanos classificam e hierarquizam as diferenças, subalternizando uns em relação a outros. Justamente nesse processo, entende-se que as diferenças são transformadas em desigualdade.

A discussão apontada se coloca na esteira da tensão entre igualdade e diferença. Para Candau (2008), de forma simplificada, poder-se-ia afirmar que toda a matriz da modernidade enfatizou a questão da igualdade, o que significa considerar a igualdade como um conceito-chave para entendermos “a luta da modernidade pelos direitos humanos” (p. 46). Mas, hoje, parece haver um deslocamento do centro de interesse, pois se coloca muito mais em evidência a diferença do que a própria igualdade.

Facilita muitíssimo o abraçar a causa da diferença como algo novo, progressista, humanitário, emancipatório, já que, reza a vulgata anti-racista, quem recusa a diferença é a direita racista, obscurantista, atrasada, fascista e assim por diante. Ora bem, isto a meu ver impede de atinar com tudo aquilo que, nos racismos e chauvinismos, existe e procede da *atenção à diferença*. Noutras palavras, isto nos impede de ver os racismos e chauvinismos de todos os tipos e graus como celebração da *certeza das diferenças* e, daí sim, como prescrição da urgência de sublinhar as diferenças para manter as distâncias (Cf. De Rudder, 1985) (PIERUCCI, 1990, s/p).

Em análise do documento final da CONAE, Davies (2010, p. 321) situa a ênfase dada ao termo diferenças, com relação, por exemplo, ao termo classes sociais, como “fagulha” para pensarmos a diluição da própria identidade de classe em nome das identidades particulares.

A deficiência do DF pode ser detectada na maior presença de certos termos do que outros. Enquanto "classes sociais" aparece 3 vezes, e "capitalismo", 2, o termo "diferenças" figura 17 vezes, o que indica a ênfase numa determinada visão pós-moderna que nega ou dilui a identidade de classe e reforça as "múltiplas" identidades específicas, sem nenhuma unidade. Em outras palavras, o DF vê a realidade de modo fragmentado, constituída apenas por identidades particulares e abstratas (mulheres, negros, indígenas, pessoas de orientação sexual nãoconvencional, etc.), como se estas categorias fossem auto-explicativas e/ou determinantes da dinâmica social.

Pensando o modo como o documento situa o sentido das diferenças, é preciso atentar para a amplitude do eixo que reuniu a maior diversidade de temas e foi composto pelo grupo mais variado de participantes, intitulado: “Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. Em um único eixo, reúne-se uma infinidade de temáticas complexas e distintas: relações étnico-raciais, educação quilombola, educação especial, educação do campo, educação indígena, educação ambiental, gênero e diversidade sexual, formação cidadã

e profissional, educação de jovens e adultos, educação prisional, educação dos pescadores, educação em direitos humanos e educação religiosa. Cada um dos temas agregados foi objeto de considerações em separado e, em sua maioria, expressam reivindicações relativas à inclusão e ao acesso e permanência de cada grupo em todos os níveis e modalidades da educação.

Dada a abrangência do título dado ao eixo e da acomodação de discussões tão distintas em seu interior, acabou se transformando em uma espécie de “eixo das diferenças”. Para Souza (2011), a dificuldade de criação de consensos e articulação entre os diferentes grupos com relação a este eixo da CONAE relaciona-se ao volume de “diferenças específicas” que ele agrega. Sendo o último eixo de discussão proposto e, normalmente, o menos debatido, em função do tempo reservado para as discussões, pode ser considerado como um dos eixos mais conflituosos de todas as etapas preparatórias da CONAE. Portanto, conforme elucidam Laplane e Prieto (2010, p. 921),

pode-se, sem muito auxílio analítico, antever que a discussão de cada proposta dos referidos temas foi absolutamente prejudicada pela própria organização do eixo. Assim, muitas das propostas foram referendadas por uma dinâmica movida muito mais pelo sentido de reconhecimento do processo de construção das reivindicações de cada segmento representado nas plenárias, do que pela discussão aprofundada de algumas delas.

Nesse sentido, foi explicitado no próprio documento dos anais da conferência (CONAE, 2011) um questionamento feito por um observador durante o evento, que segue ao encontro das análises críticas aqui propostas, situando a dificuldade criada para o debate quando se aborda a diversidade em “um eixo à parte”.

A existência de um eixo à parte para abordar a diversidade não dificulta o tratamento transversal desses temas nos demais eixos? Não torna mais difícil aos/às delegados/as da diversidade a socialização desse debate com todos os outros participantes interferindo nos chamados temas gerais? (CONAE, 2011, p.213).

A constante reiteração ao direito à diversidade, bem como a explicitação das ações destinadas a garantir a esses grupos o acesso a bens e a serviços sociais, abre espaço para a aposta na “diferença” como uma tendência em crescente afirmação, redimensionando os próprios modos de se considerar o direito à educação. Penso, ainda, que o documento, ao agregar em um único eixo, separado dos demais, a discussão sobre grupos e temáticas que normalmente se encontram à margem do sistema, siga na direção daquilo mesmo que

contrária: a classificação e a hierarquização das diferenças quando colocadas em escalas de valor (CONAE, 2010b).

Como pode ser o mesmo direito fundamental, se os “centros de interesse” são distintos, se já não é mais o mesmo o contexto apreciativo, se novas configurações entram no jogo? Há que se pensar, como indica Cury (2002), que a defesa das diferenças, tornada tão atual, não possa subsistir se orientada sob prejuízo ou mesmo negação da igualdade. Porque é justamente do reconhecimento dessa igualdade essencial entre as pessoas que se nutriram teses da cidadania e da democracia no correr da história. Subsumindo-se essa base concreta e abstrata do reconhecimento da igualdade, toda diferença apontada como substantiva pode se erigir em princípio hierárquico superior. É daí que se fazem “abertas portas e janelas para a entrada de todas as formas de racismo e correlatos de que o século XX deu trágicas provas” (CURY, 2002, p. 255).

5.1.2. “Todos pela Educação!”

Boa Conferência Nacional de Educação a todos e a todas!

Senadora Fátima Cleide

Como uma das marcas impressas ao modo de endereçamento dos discursos político-governamentais na CONAE, a expressão “todos e todas” parece ter sido alçada à condição de pronome de tratamento privilegiado nos discursos políticos eivados de retórica democrática. Em outros momentos da história, formas mais “definidas” de representação [a exemplo dos bordões “Brasileiros e Brasileiras”, do Presidente José Sarney, e “Companheiros e Companheiras”, do Presidente Lula] não conseguiam ocultar a própria exclusão nelas embutida [dos que não são brasileiros ou brasileiras, dos que não são companheiros ou companheiras do PT]. Mas, hoje, o próprio jargão político se pretende inclusivo: seremos “todos e todas” a “terceira pessoa indefinida e plural” – todavia “incluída” – do discurso da democratização?

Para trazer elementos que nos permitam problematizar as questões postas, recupero o trecho de fala que inaugura o pronunciamento do Ministro Luiz Dulce, da Secretaria-Geral da Presidência da República, na solenidade de lançamento da CONAE, quando ele se dirige aos presentes e aos que telespectadores que acompanhavam a transmissão ao vivo feita pela TV

MEC: *Bom dia ‘senhoras e senhores’, para não falar ‘todos e todas’, que... que eu ainda não... não, não sinto tão eufônico, mas, ‘companheiras e companheiros’ é sempre o que eu prefiro ainda.* Recuperado em vídeo³¹, o trecho de fala do ministro nos oferece, além do material verbal transcrito, outros dispositivos semióticos que ajudam a compor sua significação. Desse modo, as reticências colocadas no texto devem ser preenchidas pelos risos entrecortados do Ministro e um gesto de hesitação feito com as mãos ao justificar o não uso da expressão “todos e todas” em seus cumprimentos iniciais.

Como ponto de entrada no texto do Ministro, recorro aos **elementos conectivos** que o compõem, buscando conhecer aspectos da coesão textual que ofereçam “um meio de olhar para a espécie de argumentação que é usada” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 213). Com o enfoque voltado aos conectivos e aos demais elementos de ligação presentes no enunciado, é possível construirmos a seguinte análise:

(1) [*Para não falar “todos e todas”*], a preposição seguida de advérbio de negação explicita a opção discursiva feita na oração anterior (“senhoras e senhores” em lugar de “todos e todas”);

(2) [*que eu ainda não... não, não sinto tão eufônico*], a preposição recoloca o objeto em cena (“todos e todas”) para explicar a sua própria negação a partir de uma sequência de advérbios (de tempo, de negação e de intensidade) que a modalizam. O fato declarado pelo ministro de que *ainda não* sente a expressão “todos e todas” *tão* eufônica, por um lado, reduz a sua “rejeição” aos termos à mera intensidade da “harmonia sonora” (“*não tão* eufônico”); por outro, afirma a possibilidade da mudança (“*ainda não tão* eufônico”), como se para evidenciar seu próprio potencial de expressão.

Não é à toa que talvez não nos surpreenda o fato de que, ao longo do discurso, o Ministro tenha recorrido duas vezes mais à expressão, sem qualquer indício do desconforto inicial, como no seguinte recorte de fala: [*“Acho que todos sabem e todas sabem que nós já fizemos 52 conferências nacionais nos últimos seis anos...”*].

(3) [*mas, “companheiros e companheiras” é sempre o que eu prefiro ainda*], a conjunção adversativa indica uma relação de oposição com os enunciados anteriores, abrindo espaço para situar a preferência discursiva do Ministro pela expressão “companheiros e companheiras”, como parte de sua identidade “petista”, paradoxalmente situada entre um advérbio de tempo que reforça a sua perenidade (“sempre”) e outro que coloca em suspenso a sua própria duração no tempo (“ainda”).

³¹ Disponível em www.conae.mec.gov.br

Traduzindo em lógica matemática: “digo X, para não ter que dizer Y, mas Z é sempre o que eu prefiro ainda dizer”. As “manobras” conectivas, típicas do discurso político, complicam a coesão textual na fala do Ministro e dão indícios de uma tensão semiótica que parece instalar-se em torno do novo trato discursivo inclusivista. O fato de que o Ministro opta por tornar presente, para em seguida negar a expressão “todos e todas” no cumprimento a seus “interlocutores”, [quando poderia simplesmente não tê-la mencionado], é indicativo da força que a expressão vem assumindo no cenário discursivo contemporâneo, como pistas de sentidos que podem estar “deslocando-se” em busca de legitimidade.

Nesse contexto, outras forças discursivas atuam para movimentar o “jogo de sentidos” que nos interessa problematizar. Com fundamento em Fairclough (2001), busco divisar, nos textos que circularam na CONAE, facetas discursivas da “democratização” relacionadas a três distintas áreas: **a mudanças referentes ao gênero na linguagem, à eliminação de marcadores explícitos de poder e à tendência à informalidade**. Como o autor nos incita a questionar, serão estes indicadores de “uma quebra real de hegemonia na esfera linguística, ou é a hegemonia simplesmente assumindo novas formas?” (Fairclough, 2001, p. 249).

Fairclough (2001, p. 252) anuncia a tendência à democratização discursiva ligada às mudanças relacionadas ao gênero como “o caso de luta sobre práticas discursivas mais publicamente em evidência nos últimos anos”. Para o autor, embora a discussão permaneça centrada na continuidade de práticas não-democráticas e discriminatórias, o contexto para o debate reflete certa abertura da democratização das relações de gênero que tem suas facetas discursivas.

No interior da CONAE, uma das facetas da democratização aparece bem delineada na alocação do gênero feminino junto ao masculino nas formas de denominação genérica. É nesse sentido que se constitui o jargão político “todos e todas”, inúmeras vezes repetido nos pronunciamentos de autoridades governamentais. Na mesma direção, o texto do Documento Final da CONAE, como expressão de “deliberações consensuadas”, traz marcas escritas do endereçamento explícito feito ao feminino: o substantivo “mães” junto a cada referência feita aos “pais” e a flexão abreviada “a/as” acrescida em artigos, pronomes e substantivos masculinos (a exemplo de: os/as; dos/as, todos/as; professores/as; trabalhadores/as, cidadãos/ãs, negros/as, leitores/as etc.).

O que se pode perceber nos discursos que circularam na CONAE é que a retórica de “democratização” se fortalece conquanto se “apagam” marcas discursivas das hierarquias de gênero. Para muitos puristas da língua, a estratégia discursiva que aposta na visibilidade dada ao feminino poderia significar apenas incorrer em redundância. Uma redundância muito

significativa, eu diria, por colocar em cena sentidos de um projeto de inclusão que se funda sobre identidades particulares e abstratas.

Além disso, é também oportuno perceber que o formato abreviado da flexão de gênero (a/as), assumido como um código e repetido centenas de vezes ao longo do Documento Final da CONAE, coloca o gênero feminino de certa forma como “apêndice” do masculino. Afinal, o que “a/as” poderia significar se não em estreita vinculação ao que lhe é imediatamente anterior? Questões que implicam mudanças relacionadas ao gênero na linguagem trazem à tona a necessidade de questionarmos a retórica inclusiva que parece ter tomado conta da vulgata pós-moderna.

Outra área da “aparente democratização do discurso”, salientada por Fairclough (2001, p. 129), envolve a eliminação de marcadores explícitos de hierarquia e de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual. Dentre os inúmeros tipos de marcadores que tendem a ser eliminados estão: as formas assimétricas de tratamento, os diretivos diretos, como os imperativos e as assimetrias no direito de fazer certos tipos de contribuição, como tópicos de iniciação e perguntas. Contudo, é preciso considerar um ponto de tensão colocado neste debate: o argumento de que se tornando menos evidentes os marcadores explícitos de assimetria, os marcadores mais encobertos podem tornar-se mais sutis em lugar de desaparecerem (FAIRCLOUGH, 2001, p. 250-251).

Assumindo a CONAE como esfera de circulação de configurações discursivas múltiplas, no qual são desiguais as relações de poder, tomo como material de análise textos veiculados no interior da conferência que deixam entrever tentativas de eliminação de marcadores explícitos de hierarquia. Nos dois primeiros textos transcritos abaixo, assume-se como ponto de entrada para a análise proposta, a composição das **metáforas**.

De mãos dadas, e com um mesmo sonho, um mesmo objetivo: melhorar a educação brasileira. É assim que o governo federal, junto com os governos estaduais, municipais, professores, diretores, pais, alunos, organizações da sociedade civil e a sociedade em geral, está escrevendo uma nova história da educação de nosso país. Uma história feita de muitas histórias, histórias verdadeiras, histórias emocionantes, que estão mudando para melhor a vida de mais de 60 milhões de crianças e jovens brasileiros, da creche à pós-graduação. **De mãos dadas**, pois só assim, com a participação de todos, é que se consegue realmente fazer as mudanças necessárias. Trecho do Vídeo Institucional do MEC, divulgado na sessão de abertura da CONAE, em 28/03/2010

Senhores delegados, senhoras delegadas é uma satisfação recebê-los em Brasília para essa que é a maior Conferência Nacional de Educação da história do nosso país. Bem-vindo a todos. **Sintam-se em casa**. Pronunciamento do Ministro Fernando Haddad, na solenidade de abertura da CONAE, em 28/03/2010

Compreendida por Fairclough (2001) como um mecanismo que não pode ser assumido como privilégio da linguagem literária, a metáfora é, basicamente, “compreender uma coisa em termos de outra” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 49-50). Como um aspecto produtivo no estudo do vocabulário, as metáforas são analisadas no interior de suas implicações políticas e ideológicas, no sentido de que “quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241).

Desse modo, sobressaem-se as metáforas construídas para dizer de um “lugar comum” ocupado pelos interlocutores. No primeiro texto, a referência às “mãos dadas” situa a prerrogativa da parceria instaurada entre governo e sociedade em prol da educação nacional. Outras expressões colaboram para o reforço dado ao sentido da aliança: um “mesmo sonho”, um “mesmo objetivo”, a “participação de todos”. Já no segundo texto, o enunciado “sintam-se em casa” pode ser analisado a partir da metáfora que aponta para a tentativa de trazer o interlocutor para o mesmo plano da realidade, colocando o Estado, a sede do governo, como a sede de todos. “Sentir-se em casa” significa ter a desenvoltura necessária para se colocar em um ambiente alheio como se este lhe fosse próprio. É por isso que, ao mesmo tempo em que há uma proposição de “acolhimento”, de compartilhamento de um espaço comum, a metáfora também indicia uma contradição: se somos convocados para nos sentir “em casa” é porque nos consideram “estranhos” a esse mesmo ambiente.

Já no texto a seguir, vemos uma tentativa de camuflar a própria hierarquia existente na condição de conferência convocada, financiada e “programada” pelo governo.

[A CONAE] é uma conferência histórica. É a maior conferência já realizada no Brasil, convocada pelo executivo, mas totalmente organizada pela sociedade civil. Nosso compromisso aqui, presidente [Lula], nosso compromisso aqui, assumido desde domingo, é de que o Ministério da Educação participaria da conferência como **um protagonista, mas sem nenhum tipo de privilégio de qualquer tipo**, e mais do que isso **nós nos propomos a sermos tão somente a correia de transmissão** entre o que os delegados eleitos pela população nas conferências municipais e estaduais decidirem aqui e o que o Congresso Nacional, que também é composto de senadores e deputados eleitos pela população, vão estabelecer no Plano Nacional de Educação 2011 – 2020. Nós estamos, portanto, **a serviço desta conferência**. [...] Nós nos dispomos a fazer **a mera tradução da vontade aqui representada**, para fazer chegar ao Congresso Nacional, que terá o seu tempo de maturação, as deliberações dessa conferência, para nós devolvermos um plano que seja a expressão da vontade popular e coloque a educação no alto das prioridades nacionais. Pronunciamento do Ministro Fernando Haddad, em sessão de encerramento da CONAE, em 01/04/2010.

Mesmo diante da assunção do “protagonismo” do governo na realização da conferência, ressalta-se o seu caráter “servil” com relação à sociedade, restringindo-se a

atuação governamental na CONAE à “transmissão” das decisões e à “tradução” da vontade dos delegados junto ao Congresso Nacional. Expressões como “sermos tão somente” ou “fazer a mera tradução” são utilizadas para reforçar tal prerrogativa.

Por fim, também podemos apontar uma tentativa de eliminação de marcadores explícitos da hierarquia a partir de um trecho do discurso do Presidente Lula na sessão de encerramento da CONAE, transcrito abaixo.

Eu tenho clareza de qual é o meu mundo. Eu tenho clareza de quem são os meus amigos, e quem são os amigos eventuais, ou quem são os amigos do poder. Eu tenho clareza de tudo e eu tenho clareza que ao regressar ao meu mundo normal eu só vou ficar feliz porque eu tenho certeza que aonde eu encontrar com vocês eu posso olhar na cara de vocês e chamar vocês de companheiros e companheiras.
Pronunciamento do Presidente Lula, na sessão de encerramento da CONAE, em 01/04/2010

Na fala do presidente, desponta o tríplice papel do político apontado por Charaudeau (2006, p. 287) de ator, de personagem e de pessoa:

como ator, mostra sua imagem, na verdade, seu carisma; como personagem, desempenha plenamente seu papel de político no exercício de suas funções; como pessoa – discretamente destilada – mostra que não é menos humano, que tem sentimentos como os demais.

Ao apontar uma distinção entre quem são seus amigos, os amigos considerados eventuais e os amigos do poder, o presidente Lula situa sua indisfarçável “felicidade” por considerar os delegados e demais participantes da CONAE como “companheiros”, alçando-os, no interior de uma perspectiva intimista, a um posto diferenciado no campo de suas relações. A imagem projetada do “amigo” interlocutor atua no sentido de atenuar as marcas hierárquicas inerentes à relação entre a autoridade política e os delegados e participantes da conferência.

Ainda segundo Fairclough (2001), a tendência de eliminar marcadores explícitos de poder também está intimamente ligada à tendência da informalidade. Uma manifestação central de informalidade crescente é a forma com que o discurso conversacional tem sido e está sendo projetado de seu domínio primário, nas interações pessoais da esfera privada, para a esfera pública. A “conversacionalização” é considerada estratégia significativa no escopo de uma reestruturação dos limites entre os domínios público e privado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 251). Tal tendência aparece bem delimitada na caracterização da CONAE em função desta ser situada como espaço democrático de discussão política, de diálogo, de debates e trocas entre os diferentes segmentos interessados no desenvolvimento da educação nacional.

Em torno desse suposto diálogo, é interessante observarmos, também, o status de “ouvinte” assumido pelo governo em diferentes pronunciamentos de autoridades políticas, conforme nos mostram os dois textos a seguir.

Por ouvir é que nós criamos o Prouni. Por ouvir é que nós criamos o REUNI. Por ouvir é que nós criamos o FUNDEB. Por ouvir é que nós fizemos essa pequena revolução que se iniciou na educação brasileira. [...] Não pensem que a gente chegou até aqui apenas por nossa vontade, é porque a cobrança de vocês, as conferências de vocês, as greves de vocês, as conversas de vocês é que fizeram a gente entender que governo bom não é aquele governo que governa dissociado do povo. Governo bom é aquele que tem capacidade de colocar em prática, como políticas públicas, aquilo que ele ouve em cada rua, em cada escola, em cada fábrica. Pronunciamento do Presidente Lula, em sessão de encerramento da CONAE, em 01/04/2010

“O que eu posso dizer, da parte do Ministério da Educação, é de que nós vamos nos colocar nessa conferência muito mais como ouvintes do que como participantes, para servir de correia de transmissão entre a vontade da sociedade que elegeu seus delegados e a vontade da sociedade que elegeu seus representantes no Congresso Nacional”.

Pronunciamento do Ministro Fernando Haddad, em Conferência de Abertura da CONAE, em 29/03/2010).

No primeiro texto, a repetição da expressão “por ouvir” funciona como estratégia retórica para bem demarcar o lugar ocupado por aquele que se considera um “governo bom”: lugar daquele que ouve e é capaz de traduzir suas escutas em forma de políticas públicas. A importância dessa ação é reafirmada quando também a ela se atribui a “revolução que se iniciou na educação brasileira”. O enfoque está nas mobilizações e espaços de luta supostamente constituídos: “a cobrança, as conferências, as greves, as conversas”: todas “de vocês”. Em consonância com esse entendimento, situa-se, a partir do pronunciamento do Ministro, o lugar ocupado pelo MEC na conferência por ele convocada: o lugar de “ouvinte” que se dirige àqueles que irão se pronunciar.

Nesse cenário, há, ainda, uma instância de modalização do discurso que nos importa evidenciar. Na perspectiva de que o governo está situado como “ouvinte”, implica-se o outro à participação e à responsabilidade.

Eu entendo que vocês têm uma grande responsabilidade. Por participar da maior conferência de educação já convocada; por fazê-lo num momento em que se discute o Plano Decenal, Plano Nacional de Educação 2011-2020 e por fazê-lo em âmbito de eleições presidenciais. É muita coisa pra um ano só: Conferência, Plano Nacional de Educação e eleições presidenciais. Isso dá a dimensão da tarefa de vocês. É uma dimensão, é uma tarefa histórica, uma tarefa muito importante, que eu tenho certeza que os delegados vão desempenhar da melhor maneira possível, com a maior liberdade possível e com a maior ousadia possível. [...] Portanto, é uma tarefa enorme que repousa sobre os ombros de vocês. Mas eu tenho certeza que todos nós gostaríamos de estar no lugar de vocês pra fazer a mudança neste momento da educação brasileira. Vocês tem uma grande oportunidade, por favor não a percam.

Pronunciamento do Ministro Fernando Haddad, na sessão de abertura da CONAE, em 28/03/2010

Evidencia-se, no pronunciamento do Ministro, a dimensão tríplice da responsabilidade implicada aos delegados da CONAE: participar da maior conferência de educação já convocada e por fazê-lo em um momento tão peculiar, no qual se discutem os novos Planos da Educação e em âmbito de eleições presidenciais. Outras expressões dão indicativo dessa responsabilização: “uma tarefa histórica”, “uma tarefa enorme sobre os ombros”, “uma grande oportunidade”. Com isso, avulta-se uma condição ativa imputada aos participantes da CONAE, no sentido de uma atuação transformadora com relação aos rumos da educação nacional. Nesse cenário, a proposição de uma alternância de lugares também reforça a importância da atuação dos delegados na conferência, afirmando-se que “todos nós gostaríamos de estar no lugar de vocês”, o que significa dizer, no lugar daqueles que fazem as transformações necessárias. Mesmo como uma “máscara”, tão afeita aos jogos de linguagem política, ou uma simples estratégica retórica, a frase do Ministro é preocupante. Se governo se coloca na condição daquele que gostaria de estar no lugar do outro para fazer as transformações necessárias, é porque, talvez, se saiba justamente “limitado” para realizá-las.

Toda essa discussão coloca em perspectiva a questão da participação social que, segundo Milani (2008), tornou-se, a partir dos anos 1990, “um dos princípios organizativos, aclamado por agências nacionais e internacionais dos processos de formulação de políticas públicas e de deliberação democrática em escala local” (p. 552). Por isso, o fomento à participação de diferentes atores políticos na elaboração, implementação e avaliação das políticas públicas são, hoje, peças essenciais nos discursos de qualquer política pública que se considere progressista.

5.1.3 Participação que arrefece, diálogos que silenciam [que resistências persistem?]

Diante do quadro exposto, acentuam-se os questionamentos quanto à real predisposição do governo para “ouvir” e quanto à CONAE como espaço democrático constituído. Não seria a conferência um cenário para fortalecimento da imagem de um governo que se coloca como defensor da democracia participativa? Ou apenas palco de “propaganda política” para fortalecer a campanha eleitoral do governo petista? Ou mesmo espaço de legitimação das propostas governamentais?

Proponho, portanto, a re-composição de algumas *cenas* que tiveram lugar na CONAE, como modo de trazer ao debate inquietações que subsistem ao discurso da “intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães” na Conferência realizada (CONAE, 2010b, p.10). Em textos oficiais, pronunciamentos políticos e notícias veiculadas na mídia em geral, visibilidade é dada à CONAE como “espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional” (CONAE, 2010b, p. 9). A conferência aparece, assim, sob o signo da participação e do diálogo, ingredientes-chave de uma proposta pretensamente democrática.

Desse modo, revisito algumas pequenas cenas que polemizam a abertura para o diálogo entre as diferentes vozes sociais, na tentativa de problematizar o suposto espaço de “respostas responsáveis” gerado entre o governo e a sociedade – esta representada por seus delegados – para a definição dos rumos da educação nacional. Diante de um *acontecimento* de crucial importância para a percepção das lutas ideológicas em torno da educação, cabe-nos questionar qual é o lugar dado à réplica, à contrapalavra, para que seja possível que os “valores e posições diferenciadas” circulem na arena discursiva e mostrem suas feições.

Bakhtin (2000) aposta na necessária coparticipação dos sujeitos no ato de compreensão, afirmando que a apropriação do discurso do outro não deve dar-se apenas no ato de reconhecer os enunciados por ele produzidos, o que apenas “duplicaria seu pensamento no espírito do outro” (p. 291), mas no manifestar-se ativamente na negociação de sentidos, recriando, reinterpretando e reconstruindo a palavra alheia, para então torná-la própria e significativa.

5.1.3.1 CENA 1 - O “assento” da voz

Na composição desta cena, recupero a sessão de abertura da Conferência Nacional da Educação, quando os representantes da sociedade civil – declarados parceiros e interlocutores no evento – foram assentados no “pano de fundo” da cena principal. Em primeiro plano, compondo a mesa solene, executivos do governo, parlamentares e ministros dividiram seus tempos de fala entre o elogio aos méritos do governo e o reconhecimento do esforço empreendido por trabalhadores, estudantes e pesquisadores da Educação. Mas os diferentes

representantes da sociedade convidados ao diálogo não foram ouvidos na solenidade. Para além da voz oficial, apenas o silêncio das outras vozes presentes.

É possível, portanto, duvidar da pré-disposição do governo para “ouvir” a sociedade quando a disposição hierárquica dos sujeitos em cena e o cerceamento de seus atos de fala parecem contrapor-se à abertura suposta. Pois são pressupostos fundamentais de uma compreensão responsiva: a escuta que fala e que responde; e as vozes *plenivalentes*, ou seja, que mantenham, como participantes do grande diálogo, uma relação de absoluta igualdade com as outras vozes do discurso (BAKHTIN, 2000).

5.1.3.2 CENA 2 - Vaias às vozes “carnavalizadas”

*Professores escravos
Estavam a trabalhar
Tira a URP, deixa ficar
Guerreiros com guerreiros dizem URP, URP já!
Guerreiros com guerreiros dizem URP, URP já!*

(Canto entoado durante manifestação ocorrida na CONAE, em 29/03/2010)

Um pouco antes da solenidade de abertura da Conferência, ao som de uma paródia de *Escravos de Jó*, professores, servidores e estudantes da Universidade de Brasília entoaram, a cantos e apitos, e trajados como lixo, um protesto contra as ameaças de corte de 26,05% sobre seus salários, na tentativa de sensibilizar os quase 3.000 participantes do evento para as motivações da greve na UnB. Houve tumulto, confrontos com seguranças e uma entrada nada harmoniosa do grupo de manifestantes no auditório onde se realizaria a solenidade de abertura do evento.

Poderíamos imaginar que uma manifestação como esta, bem no início de uma Conferência que pretende “dialogar” sobre os planos da educação nacional, significa a lembrança de que seria preciso buscar uma síntese em que pesassem as tão justas reivindicações de nossos professores e estudantes. Mas a surpresa maior foi ver professores, alunos e servidores em manifestação serem recebidos no auditório por um coro de muitas vaias formado por sua plateia de “pares”.

Diante do cenário que desestabilizava o pressuposto da “construção de acordos”, a coordenação do evento “optou” por “ceder” um breve espaço de fala aos manifestantes, para

que expusessem suas reivindicações aos delegados presentes. E elas vieram em tom de “indignação”, como a que segue transcrita abaixo.

Enquanto o Brasil gastar 36% do seu orçamento federal com juros da dívida pública e apenas 2,88% com a educação, nós podemos fazer dez conferências como essa que nós não vamos conseguir resolver o problema da educação. Enquanto o governo se dispor [sic] a cortar salário, a cortar salário dos trabalhadores, podemos fazer dez conferências, nós não vamos construir um novo país, nós não vamos resolver os problemas da educação.

Fala “concedida” ao Professor Rodrigo Dantas, Vice-presidente do ANDES na abertura da CONAE, em 28/03/2010

Mas é interessante notar, ao rever o vídeo divulgado na internet, o incômodo estampado no semblante do coordenador da CONAE e suas tentativas de reassumir o turno da fala. Vemos que o problema, quando se almeja a harmonia, é lidar com a desarmonia de fato existente. As vaias evidenciam a contradição desse espaço, pois não há como se propor o debate em torno da educação sem que também se fortaleça o encontro com as instâncias de luta e resistência.

Com apoio em Bakhtin, assumo a percepção de que o diálogo se inscreve quando há afirmação do heterogêneo, do outro, das diferentes vozes que compõem um projeto discursivo comum. Mas a palavra cedida quase “à força” e o coro de vaias às vozes outras enfraquecem tal possibilidade.

5.1.3.3 CENA 3 – O “tempo” da voz

[Moderadora do colóquio]: O que nós podemos acomodar para não descumprir o regimento, não sermos antipáticos [...] é um minuto para fazer uma pergunta e não sei se alguém já notou no plenário, eu sou absolutamente rigorosa, um minuto eu vou ficar aqui dizendo “tempo, tempo, tempo, tempo” e deu dez e meia nós vamos embora e se, o que pode acontecer é nos ficarmos no prejuízo de não ouvirmos as considerações finais, que eu acho importantíssimo pra continuar fundamentando nosso debate na plenária. Um minuto para questão essas pessoas que já estão aqui e ponto. Pode ser assim? Mas é um minuto, um minuto. Eu só quero deixar claro, companheiras e companheiros, é que se ultrapassou um minuto, nós vamos pedir a essa pessoa o direito da fala.

[Delegada]: [...] eu sou professora da Universidade Federal Rural da Amazônia e primeiro já gostaria de reclamar do tempo: se quatro dias são insuficientes... nós estamos aqui para fazer um debate e enquanto a educação for tratada desse jeito “nas coxas”, os problemas vão continuar existindo.

Intervenções no Colóquio sobre Formação dos Profissionais da Educação e Educação a distância, ocorrido em 30/03/2010, na CONAE.

Um minuto. Este foi o tempo regulamentado para que os professores e demais representantes da sociedade civil pudessem dialogar com os convidados no Colóquio que discutia a Formação dos Profissionais da Educação e Educação a Distância na CONAE. Na cena transcrita, a professora-delegada faz uso de parte de seu já restrito tempo de fala para manifestar-se contra o modo como o debate foi considerado, reiterando a velha máxima de que “enquanto a educação for tratada desse jeito...” não devemos mesmo esperar por mudanças substantivas. Em seu discurso, a própria lógica do colóquio é colocada em suspenso.

Delimitando contraposição ao trato dado ao diálogo, a professora constrói sua resposta responsável em um espaço no qual esta (e tantas outras possíveis) parecem carecer de propósito. Tal fato me faz reavaliar a declaração expressa no Documento Final da CONAE (2010), que reafirma a construção democrática de um espaço social constituído para discussão da educação, manifestando a garantia dada ao “aprofundamento de questões e encaminhamentos debatidos pelos/as delegados/as, por meio de discussões teórico-práticas” (p. 11).

Concordo com a professora: se quatro dias são insuficientes... o que dizer de um minuto? **Pensando pela via da poesia, Quintana (2003, p.121) nos faz crer que “não se deveriam permitir nos relógios de parede esses ponteiros que marcam os segundos: eles nos envelhecem muito mais que esses ponteiros das horas”. Considerando este precoce “envelhecimento” que os segundos trazem,** como aprofundar, como fortalecer as atitudes responsivas frente ao dito, se não há tempo para a reflexão e para a crítica?

Fundamentada pelo olhar bakhtiniano, e diante das sérias problemáticas que ocuparam as pautas da CONAE, penso que restringir o tempo de fala dos que foram “convidados” ao diálogo para partilhar da construção de novos rumos, me parece não só uma descortesia, mas, outro forte indício do enfraquecimento da responsividade suposta.

5.1.3.4 CENA 4 – A voz da “continuidade”

Com este enunciado em tonalidades metafóricas, busco problematizar a CONAE como palco de propaganda política do governo em tempos de eleições presidenciais. Em seu pronunciamento, o presidente Lula [que já havia sido multado pelo Tribunal Superior

Eleitoral (TSE) por propaganda antecipada], faz uso da metáfora como recurso para “driblar” os impedimentos de fala e traduzir a composição de uma necessária continuidade política.

Nós precisamos construir muito mais coisas nesse país. Mas eu queria pedir uma coisa pra vocês: quando a gente está nadando, quando a gente entra na água e a gente começa a nadar, quando a gente começa a pensar, a gente, ao invés de ir até o final, a gente tenta voltar, apavorados, muitas vezes sem se dar conta de que a volta é mais difícil do que a ida. E nós estamos no meio do rio. E nós não temos o direito de morrer afogados.
Pronunciamento do Presidente Lula, na sessão de encerramento da CONAE, em 01/04/2010

Nos termos da travessia de um rio, o chamamento para a continuidade do governo parece claro. No meio do percurso, não seria possível retroceder, sob o risco de se “morrer afogados”. Nessa mesma lógica, também o vídeo institucional do MEC apresentado na sessão de abertura da CONAE, aponta para mudanças que foram feitas e tudo o que ainda se pode fazer, se houver tempo e continuidade; além, é claro, de uma boa dose de “dedicação”.

[...] E mudanças não se fazem de um dia para o outro. É preciso tempo. É preciso empenho. É preciso compromisso. É preciso atitude. É preciso vontade. É preciso dedicação. Com tudo isso, já avançamos muito, podemos melhorar ainda mais. Podemos e queremos. Para isso, o trabalho tem que continuar. Para isso, a vontade, a dedicação e o esforço precisam ser ainda maiores, porque a educação é um processo, um processo que não pode nem deve ser interrompido. Alguns passos importantes já foram dados. É preciso continuidade, perseverança! É preciso mais planos, de mais gente, mais pessoas, para continuar caminhando sempre olhando para frente. Para não retroceder, para não dar um único passo atrás.
Vídeo Institucional do MEC, divulgado na sessão de abertura da CONAE, em 28/03/2010

Certamente, não haveria melhores momentos para propor a “continuidade” da voz do que a abertura e o encerramento da conferência, como lembranças de que dela se precisa se quiser ver render os frutos do que ali se construiu. Desse modo, a CONAE se mostrou um grande “palco” para celebrar atos passados e buscar adesão para os que virão.

5.1.3.5 CENA 5 – A “voz” legitimada?

Nesta cena, reconstitui-se a problemática de um documento previamente elaborado pela Comissão Organizadora, o que significa dizer “sob controle ou pelo menos forte influência do MEC e/ou indivíduos e entidades que, embora formalmente independentes, estão alinhados com a política do MEC” (DAVIES, 2010, p. 321) e que serviu como referência para os debates instaurados nas etapas anteriores à conferência nacional. Dados

oficiais apontam que foram feitas 5.300 deliberações em parágrafos, com proposta de emendas ou novos parágrafos, acrescidos ao documento. Tais emendas, tendo sido aprovadas em cinco ou mais estados, passavam a compor o documento base da CONAE; caso contrário, deveriam passar pelo “crivo” da Comissão, que só encaminharia para deliberação as que considerasse relevantes.

Desse modo, apesar das muitas inclusões, poucas foram as supressões, entendendo-se que, após as votações, cerca de 90% do texto se manteve (TORRES, 2010). Também é interessante notar que as inclusões feitas estão relacionadas, por exemplo, à variação do gênero (alunos/as) ou pequenas mudanças feitas na construção textual. São estes fortes indicativos de que a existência de um conteúdo predeterminado impõe que as considerações sejam feitas a partir do que já está “dado”, inibindo e direcionando o próprio jogo de sentidos.

Há um nível de controle que parece transbordar, perpassando tanto a “doutrina” quanto os próprios mecanismos do processo decisório. Davies (2010) é enfático ao afirmar que a CONAE “serviu mais para referendar o pacote já elaborado”, que veio “de cima para baixo” (p. 321). Esta constatação, que aqui mantenho em forma de pergunta, [afirmada na interrogação que vai ao título], dimensiona os limites do processo democrático, a partir dos quais se fere radicalmente o princípio da conferência nos caminhos de uma construção e de uma participação efetivas.

5.2 O discurso da qualidade

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. [...] De um simples termo ou expressão, transforma-se assim no eixo de um discurso fora do qual não é possível o diálogo, porque os interlocutores não se reconhecem como tais senão através de uma linguagem comum.

Mariano Fernández Enguita

A epígrafe inscreve o tema da qualidade da educação em um deslocamento que de imediato nos interessa recompor: de *simples termo ou expressão* a qualidade se transforma em

monotema da época (ENGUIITA, 2010, p. 99), atravessando unânime e indiscriminadamente as diferentes esferas de produção e de circulação do discurso pedagógico contemporâneo. Diante de uma educação que agoniza frente aos desafios dos novos tempos – o que é fartamente divulgado por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais que demonstram o insucesso escolar de nossos estudantes – quem, “em consciência sã”, poderia não clamar por uma escola de qualidade?

Diante desse cenário e no interior de um movimento que transforma uma palavra largamente utilizada em um “eixo” do discurso pedagógico contemporâneo, no qual se faz latente certa “unanimidade na superfície” (AZANHA, 2004, p.336), encontro na análise do léxico o primeiro ponto de entrada para a compreensão do *slogan* da qualidade que circulou na CONAE em busca de legitimidade, e das ressignificações do discurso a que eles remetem. Proponho, portanto, um diálogo que estreite os laços teórico-metodológicos que orientam este estudo, bem como evidencie as *escolhas lexicais* como propriedades discursivas intimamente relacionadas ao campo da produção e da legitimação de sentidos.

Compor uma análise lexical crítica é, *a priori*, reconhecer a palavra como “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 36). Duas metáforas criadas por Bakhtin para dizer desse “elemento concreto de feitura ideológica” (STELLA, 2005, p. 178) nos são caras para dialogar com seus pensamentos. A primeira delas retrata a palavra como uma “espécie de ponte”, e ficamos a imaginar a ponte-palavra como a construção que interliga ao mesmo nível dois lados inacessíveis: *eu* e o *outro*. É a *palavra ponte* o “território comum do locutor e do interlocutor” (STELLA, 2005, p. 113), material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, que permite que um se defina em relação ao outro bem como à coletividade. Por isso, as “duas faces” da palavra, [como se as “duas margens” da ponte fossem]: a palavra sempre procede de alguém e sempre se dirige para alguém. Esta é a sua condição *sui generis*.

Mas, para além da *ponte* que liga os dois extremos relacionados, Bakhtin/Voloshinov (1988) também vê a palavra como uma *arena*, metáfora que avulta a memória histórica da arena de gladiadores para dizer da luta, do conflito e da contradição que estão contidos no fazer-se mesmo das palavras. *Palavra arena*: lugar “onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”, “produto da interação viva das forças sociais” (p. 66). A princípio, é palavra neutra: não é de ninguém e nem mesmo comporta juízo de valor. Mas basta a uma palavra isolada ser proferida com entoação expressiva que já não é mais palavra, e sim, enunciado completo (BAKHTIN, 2000).

Desse modo, compreender a palavra como um “signo neutro” não é percebê-la desprovida de carga ideológica, [o que a palavra neutralidade imediatamente poderia fazer supor], mas imaginá-la livre para acolher cargas semânticas múltiplas em múltiplos contextos. Talvez, melhor do que “neutras”, fosse vê-las “volúveis”. Na moda machadiana, palavras são aquelas que “saem a passear no mercado e voltam grávidas de sentidos”.

Polissêmica e dialógica, a palavra traz em si marcas culturais, sociais, históricas e é apenas no confronto com esse contexto de mudanças que a palavra “fria”, “neutra”, se transmuta nos fios ideológicos vivos que refletem, ao passo que também refratam, a própria realidade que a produz. Com seu pensamento, Bakhtin nos orienta a perceber que as alterações do quadro histórico em que as ações humanas se desenrolam fazem oscilar os sentidos, as tonalidades e os valores investidos nas palavras em uma determinada época. É desse modo que a palavra se torna o *indicador mais sensível das transformações sociais*,

mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 41)

Fundamentado em sua visão dialógica, Bakhtin/Voloshinov (1988) percebe que o melhor caminho para apreender a transformação dialética da palavra é estudar a transformação da própria língua como material ideológico, caminho que nos aponta a necessidade de “reflexão social da palavra na própria palavra” (p. 194). Assim, o autor nos orienta a recuperar o traçado histórico-social que acompanha a evolução da palavra qualidade no cenário da educação, em busca das *lentas acumulações* que guardam em si os germens dos “novos” sentidos.

Prenhe de entoações e intenções, a palavra é percebida como um signo ideológico – é palavra dita, expressa, enunciada em seus diferentes contextos de produção; é o produto ideológico de um processo de interação na realidade viva (STELLA, 2005). Como signos, não são apenas palavras o que pronunciamos ou escutamos, “mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 95). *Sentidos vivenciais* da palavra se agitam em confronto social, tornando-a cenário onde se desenrola a luta de classes e no qual se entrechocam índices contraditórios de valor. Nesse contexto, avulta a importância da palavra escolhida.

Ao escolher a palavra, partimos das intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e esse todo intencional, construído por nós, é sempre expressivo. É esse todo que irradia sua expressividade (ou melhor, nossa expressividade) para cada uma das palavras que escolhemos e que, de certo modo, inocula nessa palavra a expressividade do todo. (BAKHTIN, 2000, p. 311)

Imersa na cena discursiva, a palavra é, assim, espaço de produção de sentidos e sua pureza semiótica serve de trama às relações sociais em seus diferentes domínios. Por isso, a escolha das palavras é reveladora das intenções de um todo expressivo, que se mobiliza no *acento apreciativo* que as acompanha e serve para orientar a escolha e a distribuição dos elementos mais carregados de sentido da enunciação.

Em diálogo com Bakhtin, Fairclough (2001) aponta as escolhas lexicais como importante dimensão da produção e da legitimação de sentidos, pois, seja como “produtores” ou como “intérpretes”, vemo-nos sempre diante de escolhas sobre como usar uma palavra para expressar um significado ou sobre como interpretamos as escolhas alheias, atribuindo-lhes valor. Mas, como valores exprimem significados construídos na unidade da cultura humana, na qual também as vivências estão, é impossível ao homem construir valores para si, unicamente a partir de si (MACHADO, 2005).

Como sujeitos constituídos no social e produtores desse social, a natureza humana desenvolve a capacidade de atribuir valores, significados e emitir juízos a objetos, artefatos, coisas e símbolos. Socialmente, somos seres dotados da capacidade de estabelecer relações com os outros, de nos comunicarmos e de fazer opções. Ao fazer as escolhas, avaliamos, acionamos valores, visões de mundo, de sociedade e de educação, além de critérios que maximizam ou minimizam os benefícios individuais e coletivos (SILVA, 2009, p. 217-218).

Diante desse panorama teórico, Bakhtin explicita não apenas a orientação social da palavra – sempre dirigida a – bem como a apreciação social contida no *acento* que lhe é dado, o que corrobora a aposta de que escolhas e decisões sobre significados de palavras não têm natureza puramente individual, mas “são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230).

Desse modo, dispor-se a dar tratamento crítico ao léxico, requer que se compreenda:

a) que são tantos os contextos possíveis quantas as significações que uma palavra comporta, o que significa dizer que “a relação das palavras com os significados é de muitos-para-um e não de um-para-um” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 230);

b) que é justamente a pluralidade de *acentos* o que “dá vida à palavra” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 107);

c) enfim, que, nesse cenário de múltiplas possibilidades, obter aceitação para significados particulares de palavras – o que implica uma estruturação particular do seu significado potencial – é uma forma de adquirir hegemonia (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, se levarmos em conta o curso da constituição discursiva de um conceito cultural chave, a análise do léxico traz indícios de como o significado pode estar sendo ideológica e politicamente investido. Por isso, Fairclough (2001) aponta para as palavras-chave que aparecem culturalmente em destaque como merecedoras de enfoque na pesquisa social. Mas, como bem lembra Bakhtin/Voloshinov (1988, p.106), nem por toda sua multiplicidade “a palavra deixa de ser una”. Justamente nesse ponto de tensão dialética entre a unicidade e a polissemia da palavra é que incide uma das críticas bakhtinianas à linguística de sua época. Para ele, o linguista vê a unicidade da palavra em lugar da pluralidade de significações, por isso, trabalha de modo a alinhar seus diferentes contextos possíveis em busca do que há de conformidade à norma, pois “o que lhe importa é extrair desses contextos dispostos lado a lado uma determinação descontextualizada, para poder encerrar a palavra num dicionário” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1988, p. 107).

Sem pretensão alguma de “aprisionar” sentidos, busco, de outra monta, problematizar as “*signifixações*” de uma *palavra* “uma” tornada “chave” no interior do discurso pedagógico contemporâneo. Por isso, para a análise crítica do *léxico da qualidade* que nele circula, reconheço, no texto do documento final da conferência (CONAE, 2010b), material analítico privilegiado, por dois motivos principais: primeiro, porque é ele o documento que pretensamente expõe a síntese das deliberações da conferência, portanto, onde se textualiza oficialmente seu ideário; segundo, porque como o documento contempla todos os eixos propostos para discussão na CONAE, podemos “mapear” o léxico da qualidade no “todo” das proposições pedagógicas assumidas.

Nesse sentido, dois movimentos paralelos de análise se fazem necessários: o primeiro se situa na perspectiva do “vocabulário”, ou seja, das palavras e expressões que dão corpo à discussão da qualidade e que se fazem recorrentes no texto do documento final da CONAE. Um segundo movimento mais complexo abraça, por sua vez, a escolha do léxico [que, como lembra Tomaz Tadeu da Silva (2010), “nunca é inocente”], pois, é no potencial significativo das palavras que selecionamos e empregamos em um discurso que as ideologias se materializam. Desse modo, as escolhas lexicais nos permitem observar de que modo determinada questão está sendo abordada e como o uso de certas expressões pode colaborar para a fixação de sentidos (FAIRCLOUGH, 2001).

Vemos, portanto, que as escolhas lexicais se apresentam em relação direta com o potencial significativo das palavras, constituindo-se como elemento fundante da produção discursiva, um dos aspectos relacionados à identificação das tendências ideológicas presentes em um texto. Daí que, para além de apenas inventariar ou descrever o conjunto de vocábulos relacionados à qualidade, como uma lista de palavras “neutras”, destacadas do documento, persigo as redes de relações que os vocábulos estabelecem entre si, buscando evidenciar como o conceito se constitui através das relações lexicais propostas; e se há ênfase em determinada estruturação particular de seus significados que indiquem hegemonia no campo do discurso pedagógico contemporâneo (FAIRCLOUGH, 2001).

Tomando o vocábulo qualidade, de forma isolada, constatamos que ele foi repetido 206 vezes nas 163 páginas do documento final da CONAE, o que, em média, significaria mais de uma menção ao termo por página do documento. Dada a inferência quantitativa, a repetição excessiva da palavra parece funcionar como recurso retórico que não deixa dispersar o foco pretendido. Se aliarmos esse dado ao fato de que a qualidade nomeia e “dá corpo” a dois dos seis eixos temáticos propostos para discussão da educação nacional³², além de nutrir venalmente a composição dos demais, poderíamos afirmar que qualidade não é só uma palavra, mas é *palavra-chave* no interior do discurso da CONAE, o que parece refletir a composição de uma “nova retórica que se expande de forma bastante envolvente, com a força implacável do senso comum dominante” (GENTILI, 2010, p. 172).

Nesse ponto, lembramos Enguita (2010), para quem o predomínio de uma expressão nunca pode ser considerado ocioso ou neutro. Segundo ele, a problemática da qualidade sempre esteve presente no mundo da educação e do ensino, mas, jamais havia alcançado o grau de centralidade agora demonstrado, transformando-se o lema da qualidade em uma aspiração legítima e necessária. Por isso, “qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade” (ENGUITA, 2010, p. 95).

O que é um ensino de qualidade, uma escola de qualidade, uma educação de qualidade? Ainda que todos tenham uma noção e de algum modo saibam a que se referem quando desejam, propõem ou têm como objetivo um ensino de qualidade, uma escola de qualidade e uma educação de qualidade são ideias por demais abstratas, seus sentidos são polivalentes. É algo que ninguém pergunta o que é; sabe-se do que se trata, mas que não se sabe explicar. Diante de um questionamento sobre o que é qualidade, não se sabe o que dizer (SALES; PASSOS, 2008, p. 293).

³² Eixo I – Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; e Eixo II – Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação.

Cunha e Pinto (2009) expõem a origem latina do termo – *qualitate* – e seu significado de “propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza” (p. 572). Vemos assim que, por princípio, qualidade é apenas um atributo distintivo e não “uma adjetivação que remete a um construto universal”, o que significa dizer que precisa ser adjetivado se sobre ele se quiser fazer alguma apreciação. Quando falamos em qualidade, portanto, necessitamos de um conteúdo discursivo que se afaste das generalizações advindas do senso comum.

Daí que o caráter polissêmico (ESTEBAN, 2008; DOURADO; OLIVEIRA, 2009) e multidimensional (CUNHA; PINTO, 2009) da qualidade é indicador do potencial da palavra para “preencher” todo tipo de propaganda ideológica e mesmo “para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 7). São essas características, no dizer de Esteban (2008), que ocultam o quanto as diferentes acepções de qualidade guardam possibilidades opostas e contraditórias no que tange à organização da escola como projeto social. Desse modo, para que se possa definir qualidade é preciso explicitar o sentido da ação bem como a dimensão sobre a qual se estabelece a sua intencionalidade.

Nessa rota de entendimento, e compartilhando com Frigotto (2010, p. 36) o pensamento de que é preciso “perquirir o tecido histórico-social a partir do qual se explicitam uma determinada consciência e certas categorias ou necessidades”, proponho como limite contextual de nosso sobrevoo histórico, a década de 1980, período em que se formou o “consenso” nacional em torno da necessidade de melhoria da qualidade da educação. Até este período as demandas da sociedade evidenciaram uma ampliação quantitativa da escolarização, em detrimento de uma reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade.

Tomamos como marco a Constituição Federal de 1988 e a alteração proposta na emenda constitucional n.14, de 1996, que determinaram que a educação, como *direito público subjetivo*, abrange não apenas a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas a *garantia de padrão de qualidade* como um dos princípios sob os quais se estrutura o ensino (inciso VII, artigo 206). Assinalando uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais, a Carta avança na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social que assume dimensão inédita em nossa história. Contudo, após a promulgação da constituição, são implementadas no Brasil políticas que

sustentam a necessidade de redimensionar o papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal.

Isso criou um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos. Para a educação, esse contexto representou o acirramento das tensões entre as expectativas de melhoria da qualidade dos sistemas de ensino e a disponibilidade de recursos orçamentários para a consecução desse fim. Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de consecução e consolidação de uma esfera pública democrática (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.6).

Junto a Enguita (2010) conhecemos as realidades distintas e cambiantes do conceito de qualidade. Primeiro, foi percebido na dotação em recursos humanos e materiais, na época de um florescente “Estado do Bem-Estar”, no qual se tendia a supor que mais custo ou mais recursos é igual a maior qualidade. Depois, a atenção se deslocou para a garantia da eficácia do processo, sintetizado na lógica do máximo resultado com o mínimo custo. Segundo o autor, esta já não é a lógica dos serviços públicos, mas da produção empresarial privada. Hoje, o conceito se liga à lógica da competição no mercado e estão em jogo os resultados obtidos pelos estudantes, medidos com taxas de retenção, comparações de rendimento etc.

Cada nova versão de qualidade não substitui inteiramente e de uma vez por todas as anteriores: a nova versão afasta as antigas para o lado, mas tem de conviver com elas. É isso precisamente que permite que setores e grupos com interesses distintos possam coincidir em torno de uma mesma palavra de ordem (ENGUITA, 2010, p. 98-99).

Oliveira e Araújo (2005, p. 7) apontam que, em termos genéricos, o conceito de qualidade é bastante utilizado no processo produtivo, seja em discursos que evocam a qualidade total, seja naqueles que defendem a necessidade de melhoria da qualidade para incrementar a competitividade do produto brasileiro. Segundo eles, “basta abrir o jornal de negócios e o termo qualidade estará lá”.

Diante do breve resgate histórico, pautado na percepção das múltiplas possibilidades significativas que o conceito de qualidade parece acolher, não se poderia parar, aqui, na constatação de que qualidade é uma *palavra-chave* no interior do discurso da CONAE. Necessária se faz a busca dos aspectos internos ao texto, como as *escolhas lexicais*, que amparadas no *acento apreciativo* dado às palavras, nos colocam diante da riqueza semântica que o termo qualidade encerra nas mais variadas **combinações lexicais** criadas naquele contexto.

Por isso, as análises ocupam-se da *palavra-chave* “qualidade”, o que significa dizer do campo semântico que ela compõe como ideário do discurso pedagógico contemporâneo. Nessa perspectiva, cumpre reafirmar que a análise de um campo semântico não é meramente relacionar uma lista de palavras ligadas a um determinado tópico, mas percebê-lo necessariamente organizado pelas relações que essas palavras estabelecem entre si, pois “ainda que as palavras sejam inerentemente imprecisas em significado, o vocabulário é estruturado” (STUBBS apud CAETANO, 2007, p. 43).

Portanto, para esta análise, a *palavra-chave* foi considerada em conjunto com outros *itens lexicais* que compõem o campo semântico da qualidade. Chamo *itens lexicais* propositalmente [onde, por certo, também poderia chamar *palavras*], assumindo a abordagem de Fairclough (2001) de que o termo *item lexical* “captura a ideia de expressões que alcançaram um grau de fixidez e estabilidade” (p. 237), mas as relações não são apenas entre itens do léxico, senão relações históricas, construídas e mutáveis.

No texto da CONAE, as escolhas feitas no jogo de palavras evidenciam *acentos* dados à qualidade quando combinadas a diferentes *itens lexicais*, que, seja por repetição excessiva e/ou pela importância que parecem assumir na composição do tecido textual, expressam certa estabilidade. Desse modo, as perguntas de partida se multiplicam: que itens lexicais estão relacionados à *palavra-chave* qualidade? Que conceitos ou expressões sinalizam a perspectiva da qualidade sustentada pela CONAE? Como se configuram os contextos sócio-semânticos dos discursos associados à qualidade? Que formulações ideológicas do discurso pedagógico os arranjos do léxico da qualidade deixam entrever?

Diante dessas considerações e tendo sido retomados os enunciados nos quais é invocada a qualidade no texto oficial da conferência, ressalta-se inicialmente a abrangência de relações que a palavra parece comportar as diferentes combinações lexicais, conforme aparecem em destaque abaixo.

qualidade da educação; educação de qualidade, qualidade da aprendizagem; qualidade do ensino, educação com qualidade, qualidade como direito, melhoria da qualidade; defesa da qualidade, qualidade de vida; qualidade social, a ótica da qualidade, formação de qualidade; visão de qualidade, formação integral com qualidade; custo-aluno-qualidade; acervo com quantidade e qualidade; padrão unitário de qualidade; padrões mínimos de qualidade, unidade no atendimento de qualidade, caráter público gratuito e de qualidade, equipamentos em quantidade e qualidade; material de apoio pedagógico de qualidade; merenda escolar de qualidade; acesso à internet com qualidade.

Importa perceber que ora a palavra “qualidade” compõe uma locução adjetiva (“de qualidade”, “com qualidade”), expressando característica de um substantivo determinado; ora

ela é o próprio substantivo, assumindo o papel de objeto de um tema. Isso nos mostra o termo qualidade como uma espécie de “coringa” que atua em diferentes posições nos *jogos de linguagem*. É essa sua versatilidade em “forma e conteúdo” que também colabora para a colonização do discurso pedagógico pela qualidade. Nada mais escapa de ser por ela apreciado – a educação, a aprendizagem, o ensino, a formação, os “insumos” e mesmo o direito à educação.

Contudo, o que chama a atenção ao recompormos as combinações lexicais no (con)texto do documento é a aparente neutralidade generalizadora do conceito de qualidade que se “esparra” pelo léxico, parecendo agregar um único e mesmo valor “positivo” à gama das ações pretendidas. Como o documento não guarda a preocupação de explicitar com clareza o conteúdo de categorias substanciais ao entendimento da referida qualidade, a “assepsia” do conceito parece confirmar-se. Da qualidade de vida à da merenda, da qualidade da formação àquela que garante acesso à internet, ressoa uma unívoca e consensual qualidade. É nesse sentido que se fortalece o alerta de que

[...] importantes documentos referenciais dos programas educacionais propostos não explicitam, com a clareza necessária, os pressupostos político-ideológicos sobre os quais se assentam, na medida em que ou apóiam-se em categorias pretensamente neutras, ou pretendem firmar-se em categorias sólidas mas entendem-nas como de domínio público e, não cuidando, de explicitar-lhes o conteúdo, deixam-nas à mercê das injunções ideológicas em jogo na sociedade (KLEIN; KLEIN, s/d, s/p).

Dentre as expressões mais enfatizadas e para as quais se voltam as proposições prescritivas do documento, nos diferentes eixos do documento da CONAE, estão “*educação de qualidade*” e “*qualidade da educação*”. Para Cunha e Pinto (2009, p. 572) expressões como estas envolvem múltiplas categorias, intenções, desejos, crenças e acabam por dispensar qualquer explicação. Desse modo, o tópico educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o próprio termo já aponta sempre para o máximo, para o melhor, tornando-se “uma expressão incomparável, para a qual qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo”.

Nas proposições do documento da CONAE, afirma-se a historicidade do conceito de qualidade, [que “se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (CONAE, 2010b, p. 46)], ao mesmo tempo em que toda a discussão se pauta por uma “ótica da qualidade” abstrata, como se esta dissesse por si, isenta da referida historicidade. Como lembram Dourado e Oliveira (2009, p. 204), “caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões

de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria”. Ao contrário, tomando-a como já “dada”, a tendência é que se apresente como simples “expressão da moda” ou “mito”, duas possibilidades que legitimam a sua própria reificação, tornando-a estrutura autônoma, desvinculada do contexto e dos sujeitos que a produziram, desprezando-se, com isso, o rico movimento dialético que a criou.

Para situar a proposta da qualidade da educação nacional, o documento afirma que a discussão deva remeter à “definição do que se entende por educação”. Como vemos a seguir, justificadas de saída por sua “*visão ampla*”, a breve síntese explicativa pouco colabora para que se delineiem as interfaces entre educação e a qualidade que se advoga no discurso pedagógico.

Numa visão ampla, ela [a educação] é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações. As instituições educativas situam-se como espaços de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade. (CONAE, 2010b, p.46)

A “visão ampla”, que despreza uma série de variáveis relacionadas à concepção de educação sintetizada, nos remete diretamente à escola como espaço institucional onde o saber histórico acumulado se produz e dissemina, portanto, o foco mais imediato das políticas da qualidade. Segundo Oliveira (2004a), no novo contexto de regulação das políticas educacionais, centralidade é atribuída à administração escolar nos programas da reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão. Esse entendimento corrobora a proposta de “valoração positiva” da escola que parece manifestar-se no documento da CONAE (2010b): “a escola como base dinâmica e formativa” (p. 92); “a escola como ambiente de inclusão digital” (p. 71); “a escola como espaço fundamental da valorização da diversidade na garantia da cidadania” (p. 132).

O documento aponta, ainda, que debater a qualidade da educação significa apreender um conjunto de variáveis que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda e a desigualdade social. Mas é relevante entendermos o “tom” com que esse discurso se constrói, tendo em vista o excerto que segue.

Historicamente, o Brasil tem se caracterizado como um país com frágeis **políticas sociais**, o que lhe imprimiu dois traços marcantes: uma das maiores desigualdades sociais em convívio com uma das mais altas concentrações de renda do mundo. Com 50% de uma população de 192.847 milhões de pessoas em situação de pobreza, é fácil constatar sua condição de país injusto por excelência. Além disso, relatório do

IBGE (PNAD, 2003) indica que, dos/das trabalhadores/as brasileiros/as com mais de 10 anos, 68% recebem até dois salários mínimos. Essas características, reflexo da ausência de políticas sociais mais efetivas, assumem formas cada vez mais perversas de exclusão social. (CONAE, 2010b, p. 19, grifos no original)

Afirma-se, textualmente, e com o aporte de dados quantitativos, que o Brasil é um “país injusto por excelência”, mas a concentração de renda e a desigualdade social são tomadas como resultado direto das “frágeis políticas sociais” implementadas no país. Desse modo, a desigualdade socioeconômica aparece no discurso disfarçada como simples “característica” que vai assumindo “formas cada vez mais perversas de exclusão”, por reflexo de uma ausência de prioridade dada às políticas sociais. A mensagem emitida é que cabe à escola resolver problemas crônicos de nossa sociedade, como o desemprego e a exclusão social. Fecha-se o cerco sobre a educação.

Nesse jogo de sentidos possíveis, chama a atenção uma combinação lexical que ganha ênfase na construção do tecido textual da CONAE, em especial pelo tom de “novidade” que aparenta resguardar nos termos das proposições pedagógicas encaminhadas: a *qualidade “social” da educação*. Abordando o caráter não aleatório na composição do léxico em textos, Magalhães (2005) pondera que, se observarmos vinte palavras que giram no entorno de determinado nódulo textual, encontraremos o léxico que guarda algum tipo de relação semântica com este nódulo e que nos permite de certa forma “antecipar” o conteúdo dos textos. No documento final da CONAE, o vocabulário que aparece circunscrito à qualidade social propagada é composto pelos itens lexicais que seguem reunidos em grupos distintos e dispostos em ordem decrescente pelo número de repetições observadas no texto oficial.



O recurso à frequência das palavras relacionadas à qualidade social no documento tem aqui motivo de sinalizar a ênfase retórica dada a um vocabulário intimamente ligado à “nova

vulgata planetária” (BOURDIEU; WACQUANT, 2001), assumindo valores e expressões gerados na lógica do mercado e aplicados aos sujeitos. Para Gentili (2010), o apelo à terminologia do mundo dos negócios é tal que é como se a eficiência e a produtividade pudessem definir-se simplesmente por uma competição de caráter simbólico. Com Fairclough (2001), vimos que tem sido progressiva a tendência à *comodificação* nos processos discursivos contemporâneos, na qual o discurso comodificado aparece em termos de competências e habilidades, sugerindo uma lexicalização completa dos processos de aprendizagem e ensino.

Como nos ensina a questionar Tomaz Tadeu da Silva (2010): “quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? Que visões alternativas de sociedade deixam de circular no imaginário pessoal e social?” (p. 14). A recorrência a este conjunto de itens lexicais corrobora o entendimento de que, de forma crescente, tem havido uma conformação da ideologia do gerencialismo na educação, o que se expressa na produção de um novo “léxico” educacional que parece constituir um híbrido de pedagógico e gerencial.

Na figura em destaque vemos que o termo “qualidade social” é o centro irradiador das combinações lexicais. A partir da análise de suas relações, proponho quatro máximas que, a meu ver, sintetizam a proposta da “qualidade social”, tal como foi “deliberada” e “consensuada” pelos delegados da educação em documento oficial.

- (I) Padrão unitário de qualidade: [ou, a “medida” da qualidade social da educação!];
- (II) Avaliação do desempenho: [ou, “como” se mede a qualidade social da educação!];
- (III) Custo-aluno/a-qualidade: [ou, “quanto custa” a qualidade social da educação!]
- (IV) Gestão escolar “democrática”: [ou, “quem” faz a qualidade social da educação!]

O uso recorrente da peculiar combinação lexical [*qualidade social*] no texto da conferência³³ evidencia um importante aspecto do léxico como expressão da retórica discursiva que parece despontar com presença fortemente sentida no contexto da CONAE. De partida, questiono: o que significa alocar o “social” como circunstância que adjetiva a qualidade pretendida à educação? Será que se “perdeu”, ou apenas se “escondeu”, em algum lugar pelo caminho, o imponente discurso da “qualidade total”, que há décadas vem orientando políticas públicas que visam à eficiência e à produtividade do sistema escolar?

³³ Foram contabilizadas no documento final da CONAE trinta e três recorrências à expressão “qualidade social” e três recorrências à expressão “qualidade socialmente referenciada”.

Para que sentidos a adjetivação acena? De “total” a “social”, será essa uma “nova” qualidade, como a quer Gadotti (2009, p.1), imaginando tratar-se de uma abordagem inovadora do tema, “onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental da educação”?

Para essa análise, assumo por horizonte aquilo que Sá (2008) expõe como a *despolitização* do próprio conceito de qualidade, por um lado, pela conotação positiva do termo – capaz de congregar naturalmente a favor de sua promoção [sem que suas obviedades sejam questionadas!]; e, por outro, pela existência de uma qualidade unívoca, definida por um padrão que a uniformiza. Segundo a autora, há uma “aura de *bondade*” no entorno dos discursos e das políticas que mobilizam o conceito de qualidade que deixa “na penumbra a tessitura complexa em que se vêm reconfigurando as desigualdades em educação” (p. 425).

Para Demo (2004), em muitos casos, o conceito de “educação de qualidade” é utilizado para acentuar o compromisso construtivo em torno do conhecimento, o que pode ser tomado como um pleonasma, já que os termos implicam-se intrinsecamente. Desse modo, “não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo” (p. 16).

Essa parece ser a lógica que ampara a definição do que se entende por qualidade social da educação na CONAE, como se o uso do adjetivo apenas reforçasse o compromisso assumido em torno do conhecimento e da formação humana [e para o qual, certamente, apenas a palavra educação, em seu sentido pleno, bastasse]. Mas há embutida nesse “social” a lógica que parece arremeter os discursos pedagógicos da contemporaneidade: a diversidade e a diferença socioculturais como explicação para uma desigualdade que justifica a adoção de políticas de inclusão social.

O reconhecimento de que a qualidade da educação básica e superior para todos/as, entendida como **qualidade social**, implica garantir a promoção e a atualização histórico-cultural em termos de formação sólida, crítica, criativa, ética e solidária, em **sintonia** com as **políticas** públicas de **inclusão**, de resgate social e do mundo do trabalho, tendo em vista, principalmente, a formação sociocultural do Brasil.
Documento Final da CONAE, p.48, grifos meus.

A despeito do tom de aparente novidade dado à expressão no interior dos circuitos da CONAE, a expressão qualidade social não é exatamente nova. Suas origens remontam ao processo de redemocratização do país, ao longo de toda a década de 1980, quando crescem os debates sobre os interesses das classes populares nos movimentos sociais que se viam fortalecidos pela própria possibilidade de uma nova ordem social e política no país.

Direcionando um olhar crítico para a trajetória da sociedade brasileira, Silva (2009) aponta uma síntese que situa a distância entre as classes sociais em duas bases distintas e imediatamente relacionadas: as concepções políticas e medidas econômicas de privilégio para poucos e o progressivo alargamento da exclusão social para a maioria. De acordo com a autora,

foram séculos de omissão e de ocultamento de demandas da sociedade, sendo suas manifestações muitas vezes tratadas como caso de polícia e de desordem pública. No Brasil, ainda que estas manifestações ocorressem desde o tempo das províncias, o desejo dos trabalhadores por uma educação de qualidade foi atendido por meio de escolas precárias e insuficientes para a magnitude e a expectativa da demanda (SILVA, 2009, p. 223).

Na apresentação da Coletânea de Textos da CONAE, o documento é enfático ao afirmar que a despeito de todos os avanços obtidos a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei do Plano Nacional de Educação, “o país ainda não consolidou as condições para a implementação de uma política pública articulada e eficaz na efetivação do direito à **qualidade social** da educação para todos/as”. Isso, porque, como lembra Enguita (2010, p. 176-177),

não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: “‘qualidade’ para poucos não é qualidade, é privilégio”. Nosso desafio é outros: consiste em construir uma sociedade onde os “excluídos” tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática. Em suma, uma sociedade onde o discurso da qualidade como retórica conservadora seja apenas uma lembrança deplorável da barbárie que significa negar às maiorias seus direitos.

Desse modo, a hipótese assumida neste estudo é que há um movimento de adjetivação sucessiva do termo qualidade, supostamente mobilizado para dar conta de uma “nova realidade social” que se consolida no país, – mais democrática e inclusiva. Mas o sentido “total” da qualidade, já “*signifixado*”, conquanto se dissimula sob um “social” *despolitizado*, também se fortalece na consecução de preceitos neoliberais, que, fundados sob o pressuposto de uma “economia global do conhecimento”, coloca a educação na rota dos grandes mercados internacionais.

Davies (2010, p. 32), em análise na qual aponta as fragilidades da CONAE, afirma que “qualidade social” aparece como uma expressão “vazia de significado”, mesmo sendo mencionada como um dos objetivos da proposta do novo PNE. O autor acredita que os redatores do documento “supõem ou querem supor que “social” se refira a uma parte idealizada da educação ou da sociedade”. Como ainda situa o autor, a expressão “qualidade

social” já constava do PNE do CONED, em 1997, e até hoje, “para comodidade e/ou esperteza dos especialistas em generalidades” ainda não foi claramente definida.

Ao passo que parece circular um inexpressivo qualificativo “social”, avultam-se fórmulas métricas e financeiras que prometem “capturá-lo”. A “qualidade social” é sintetizada em máximas que evidenciam seu caráter controlável, mensurável e avaliável. Parece se anunciar, com isso, a lógica contraditória do discurso da “qualidade social”, que deixa à margem sua própria condição de *qualitas*, mas é capaz de dar vida ao *quantum* que a constrange.

Concordo com Bueno (2003), que parte do pressuposto de que a qualidade educativa, se entendida como meio para formação de seres humanos emancipados, depende firmemente da negação daquilo que se define por “qualidade total na educação”. Quem sabe um bom modo de negá-la seja buscando-a onde ela aparentemente já não está: na superfície do discurso pedagógico. As adjetivações sucessivas da qualidade deixam abertas as possibilidades para que seja enfaticamente questionado o modo de sua inscrição no discurso que pretende se “apoderar” do *social* para servir, ainda melhor, ao mercado e ao capital. Porque este social, também amplo de significados, é capaz de congrega diferentes demandas e, por certo, angariar um grande número de adeptos. Vale sempre a lembrança de Hardt e Negri (2001, p. 42) para os quais uma nova forma de controle que hoje experimentamos socialmente se dissimula por mecanismos que parecem “cada vez mais democráticos, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros de cidadãos [...] cada vez mais interiorizados nos próprios súditos”.

5.2.1 “O protagonista, professor!”

Acabou o tempo que as professoras poderiam ser apreciadas pelos nossos compositores, que falavam a “linda normalista”, ou que falavam “as professorinhas” [...] As professoras e professores, ao longo destes últimos trinta anos, tiveram a profissão judiada, sucateada e muitas vezes maltratada. [...] Eu sei o que é uma professora entrar na sala de aula não apenas preocupada em ensinar, mas preocupada com a comida da criança, preocupada com o piolho da criança, preocupada com tantas outras coisas que somente uma professora é capaz de saber se conversar com o aluno. Por isso, a remuneração faz parte da qualidade da educação...

Presidente Lula, sessão de encerramento da CONAE.

Transcrevo o discurso oficial endereçado aos professores presentes à CONAE com necessárias reticências, não apenas para expressar minha *responsividade* diante de sua lógica contraditória, mas por entender que a contradição que aí aflora, em nível macro, compõe o *slogan* da qualidade em análise. A mensagem coloca em pauta a desvalorização docente, trazida à lembrança pelos modos “pejorativos” de tratamento dado à professora pelos nossos “compositores”: [“linda normalista”] (com acento intimista-irônico) ou [“as professorinhas”] (com acento reducional). Ao mesmo tempo, a positividade da mudança é ressaltada, já que [“acabou o tempo” de “nossos compositores”]. A tônica da mudança dos tempos sinaliza a proposta (campanha!) de valorização docente que está na base dos discursos sobre a qualidade da educação nos anos recentes. Mas, diante do pronunciamento da maior autoridade do país, na conferência que é apontada como “marco histórico da educação nacional”, é preciso questionar: como pode ser valorizado um professor se sua “imagem” se constrói em torno da atenção dada ao “piolho” da criança? Ou com a preocupação com a “comida” que ela não tem casa? Esse é o parâmetro que avalia a importância do professor e, portanto, a medida de sua necessária remuneração? Da fala do presidente, o “piolho” se transforma em metáfora para pensarmos a crescente precarização do trabalho docente em meio a uma contundente retórica que proclama sua valorização. Buscar os elementos que “agitam” essa contradição é o motivo que alimenta esta análise.

Como bem lembram Kuenzer e Caldas (2009), como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, o trabalho docente também se vê submetido às suas lógicas e contradições. Isso significa de imediato dizer que não escapa à “dupla face” do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca. A grande questão é que sob a égide do capitalismo o processo de trabalho passa a ser a produção do valor de troca, com a finalidade de acumular riqueza por meio da produção do trabalho excedente. Nesse contexto, o trabalho docente não escapa à lógica da acumulação do capital: “pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

Por isso, importa a percepção de Freitas (2007) de que compreender a política de formação e valorização dos profissionais da educação requer que sejam expostas suas *amarras sociais*, o que, segundo a autora, nos impede de criar “ilusões” de que haja soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. A necessidade de uma política de formação e valorização docente, que contemple articulada e prioritariamente formação,

condições de trabalho, salário e carreira do professor, “faz parte das utopias do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos trinta anos” (p. 1204).

É por esse ângulo de visão que a autora nos leva a entender que a realização dessa política não pode se materializar no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão inerentes ao capitalismo, dado que:

as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados. A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas ao exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando a qualidade da educação pública, em decorrência da queda do investimento público e da deterioração das condições de trabalhos dos educadores e trabalhadores da educação (FREITAS, 2007, p. 1204).

Nesse cenário de contradições expostas, em meio à nova etapa de internacionalização do capital, Oliveira (2004a) considera que, assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido precarização no que tange às questões relacionadas ao emprego. Segundo a autora, é cada vez mais agudo o quadro da instabilidade e da precariedade do emprego no magistério público, o que se pode entrever pelo aumento dos contratos temporários nas redes públicas³⁴, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência de um plano de cargos e salários e a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias. Tais elementos são apontados pela autora como tentativas de flexibilização e, até mesmo, de desregulamentação da legislação trabalhista.

Contudo, ainda segundo Oliveira (2004a), como o trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão, as análises a seu respeito também tendem a se complexificar. As mudanças ocorridas no âmbito do trabalho não se circunscrevem apenas às relações intrínsecas ao processo de trabalho, mas envolvem também a constatação de que as mudanças mais recentes da organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, o que reforça a ideia de que estaríamos diante de novos padrões de organização do trabalho escolar, e, portanto, de que há um novo perfil esperado de trabalhadores docentes.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação [...] e dos programas da reforma, os trabalhadores docentes vêem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se vêem forçados a responder. Sendo

³⁴ Segundo nos informa Oliveira (2004a, p. 1140), o aumento dos contratos temporários na rede pública chega, em alguns estados, a número correspondente aos dos trabalhadores efetivos.

apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores (OLIVEIRA, 2004a, p. 1140).

Nessa linha crítica de entendimento, um dos indicadores da crescente proletarização a que estão submetidos os professores é a “intensificação do trabalho docente”, que pode ser vista em Apple (1995) na perspectiva da racionalização e controle do processo de trabalho do ensino. Segundo o autor, dois processos em desenvolvimento histórico acompanham a crescente intensificação: a desqualificação do trabalho docente e a separação entre concepção e execução no trabalho. Em seus estudos sobre os movimentos da reforma nos Estados Unidos, Apple relacionou a colonização administrativa e burocrática do tempo de trabalho dos professores com a sobrecarga de tarefas e registros de prestação de contas do ensino e da aprendizagem. Para ele, a intensificação se apresenta como “uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos(as) trabalhadores(as) educacionais são degradados” (p. 39).

O sentido mercantilista dessas transformações privilegia uma visão utilitarista que valoriza apenas a eficiência do sistema, pautada tanto na redução dos custos da educação quanto no seu ajustamento às demandas do mercado. É nesse sentido que com a intensificação avulta também o foco no desempenho, tendo em vista a produtividade que passa a ser requerida da educação, sendo o trabalho condicionado a se desenvolver acriticamente, formatado por uma lógica que impossibilita ou inviabiliza manifestações mais críticas, criativas, diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Instaura-se uma equivocada percepção de que os aspectos que não podem ser observados ou medidos não são relevantes para a avaliação do trabalho (FIDALGO; FIDALGO, 2009). Escolas e professores, imersos nessa “cultura do desempenho” perdem o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não diretamente relacionados aos indicadores e desempenho, enquanto os alunos terminam por serem treinados para obter bons resultados em testes (SANTOS, 2004a).

Também a formação de professores para esse novo contexto tem sido contemplada nos debates na formulação das políticas de caráter emergenciais e pontuais, o que engendra uma conotação de que o país estaria atrasado em relação às exigências do “novo mundo”. Barreto (2002) assinala que a formação docente tem sido progressivamente ressignificada e aligeirada, sendo os conhecimentos, as habilidades e as atitudes definidos por sua utilidade, limitando os conceitos à instrumentalidade. Também em perspectiva crítica, Chauí (1999, p. 5) encaminha a questão da formação docente, pois a docência passa a ser pensada

como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação .

É, portanto, em meio à cultura do desempenho, da “competência”, da formação aligeirada que professores, instituições de ensino e o próprio trabalho docente vão sendo expostos negativamente, dadas as avaliações a que são submetidos, que se traduzem em *rankings* nacionais e internacionais e acabam por evidenciar as falhas do processo e a focalizar os objetivos que não atingidos. Um léxico preocupante envolve o trabalhador docente no interior dessa “cultura”:

produtividade, competição, produtivismo, *burnout*, doenças do trabalho, assédio moral, sobrecarga, intensificação, angústia, barateamento, mediocrização, classificação, ranqueamento, punição, Lattes, pressão, publicação, Qualis, cansaço, desconforto, doença, estresse, redução de tempo, tempo médio de titulação (TMT) etc. são palavras ou expressões que frequentam cada vez mais o universo vocabular dos professores. (BIANCHETTI e MACHADO, 2009, p. 50).

É nesse ponto da discussão que nos interessa sobretudo o estudo de Kuenzer e Caldas (2009) sobre o par dialético “comprometimento e desistência”, centrado na perspectiva de que o trabalho do professor se objetivaria “na tensão entre trabalho em geral, qualificador, transformador, prazeroso, e o trabalho capitalista, mercadoria comprada para valorizar o capital” (p. 27-28). As autoras nos mostram que essa tensão se acentua justamente em função do caráter não material desses trabalhos,

que não se separam do produtor, reafirmando o espaço da consciência e da subjetividade e, assim, o poder do trabalhador, ao mesmo tempo em que cada vez mais o eliminam, em face da crescente objetivação decorrente ou da progressiva institucionalização dos serviços educacionais, ou de sua crescente precarização, com base na lógica da acumulação do capital, com o que se diminuem os espaços de intervenção do professor (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 28).

Justamente nesse cenário de contradições é que os sentidos construídos sobre o professor como elemento-chave na “cadeia da produção” de conhecimentos devem ser questionados. O reconhecimento social e legal da valorização docente está explícito na própria legislação “ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação” (OLIVEIRA, 2004a, p. 1132). Mas o que se pode perceber é uma intensa mobilização para suprir a carência de profissionais através de campanhas publicitárias centradas em imagens idealizadas do

professor³⁵, sem que propostas indiquem uma preocupação real com a valorização desse magistério, o que se evidenciaria em “ações que garantam uma formação inicial e continuada de qualidade, um plano de cargos e salários que represente um estímulo para entrar ou permanecer nesse *métier* e um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade” (MAUÉS, 2011, p. 84).

Ao passo que circulam campanhas de incentivo à docência, promove-se também a sua desqualificação. Assim, como apontam Evangelista e Shiroma (2007, p. 537), o professor vem sendo atingido por todos os flancos:

está na profissão porque não foi aceito em carreiras de maior prestígio; é incapaz para outras funções e a docência foi o que lhe restou; acomodou-se na carreira porque não há incentivos para desempenhos diferentes; não se preocupa com a qualidade do que faz porque seu salário é irrisório. Essas e muitas outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência .

Nesse ponto, é pertinente também recuperar o debate sobre a atual “crise” que envolve a falta de profissionais da docência, um déficit que gira em torno de 200 mil profissionais, conforme foi amplamente divulgado na mídia pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Como vemos apontado em estudo recente, financiado pela UNESCO e coordenado por Gatti e Barretto (2009), há um quadro preocupante que diz respeito ao ingresso dos universitários nas carreiras que conduzem à docência.

Chama a atenção o percentual relativamente pequeno no Enade de alunos dos cursos de Matemática, sobretudo quando se tem em conta que, juntamente com Língua Portuguesa, a Matemática constitui o componente curricular que possui o maior número de aulas na escola básica, o que anuncia provável falta de professor na área, como já apontado pelos estudos do Inep e Conselho Nacional de Educação. Mais crítica ainda é a proporção dos estudantes nas ciências “duras”; Física e Química, áreas tradicionalmente deficitárias quanto ao número de professores nos sistemas escolares não só brasileiros, como de diversos países (AGUERREDO, 2004). Certamente os estudantes dessas áreas encontram melhores ofertas de trabalho fora da docência. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 158)

Além da agudização do já constatado déficit de professores no país³⁶, as autoras ressaltam que, indagados os estudantes sobre a principal razão que os levaram a optar pela

³⁵ Diante do alarmante quadro de déficit de profissionais, tanto o governo quanto o sistema privado têm investido maciçamente em campanhas publicitárias de valorização docente, a fim de que “elevar” o *status* do professor. Essa discussão será feita adiante quando serão analisadas “imagens” do professor que circularam na Mídia recente.

³⁶ Estudos recentes do CNE expõem um déficit de aproximadamente 200 mil profissionais no país.

licenciatura, a maioria dos alunos de Pedagogia (65,1%) atribuem essa escolha ao fato de “querer ser professor”, ao passo que há uma queda considerável desse percentual entre os demais licenciandos, que optaram por respostas como: “para ter uma opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade” (23,9%) ou “eu não quero ser professor (5,3%). Para as autoras, os dados indicam que é relativamente alta a escolha da docência “como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de uma outra atividade” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 160).

Mas é também preciso perceber que aliado ao discurso da “falta”, o que pode significar um grande problema em curto prazo, há o fato de que os professores passam a ocupar o centro das preocupações [e das retóricas] políticas e sociais no momento em que a qualidade torna-se “monotema da época”. Em uma sociedade competitiva, que aspira conhecimento como matéria de exportação, a importância do professor se vê revestida da garantia de que “padrões de qualidade” possam se cumprir. Desse modo, são tidos como agentes de mudanças e emergem cada vez mais como responsáveis pela realização do ideário do século XXI (SCHEIBE, 2010).

Assim, seja porque lhes cabe formar os recursos humanos necessários ao desenvolvimento econômico, seja porque lhes compete formar as gerações do século XXI, ou mesmo porque devem preparar os jovens para a sociedade da informação e da globalização, os professores passam a ocupar o centro da retórica educacional. Como enfatiza Nóvoa (1999, p. 13-14):

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundantes que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Na CONAE discursos da formação e da valorização docente despontaram como ideias-força: circularam entre pronunciamentos políticos, efusivamente recebidos pelos delegados; mobilizaram grande parte das atenções para os colóquios e para as plenárias a eles relacionadas; e, mais especificamente, foram objeto das proposições de um dos eixos do documento final da conferência³⁷. Um trecho do pronunciamento do Ministro Fernando Haddad na sessão de encerramento da CONAE e um trecho do documento final da conferência serão aqui analisados, tendo em vista as apostas feitas no professor.

³⁷ Eixo IV – Formação e Valorização dos/das profissionais da educação (CONAE, 2010, p. 77 – 99)

[...] imagina um jovem de dezoito anos, ele está naquela velha encruzilhada que nós conhecemos: quê que eu vou ser? Às vezes esse jovem tem a vocação para o magistério, às vezes ele quer ser professor. Aí ele vê as condições de trabalho, de vida, de alguém que está na carreira e diz: “poxa, eu gostaria tanto de ser professor, mas eu vou optar por outra profissão porque eu vou ter filho para sustentar, vou ter família. Isso não pode estar certo! [...] Nós só vamos atrair a juventude para a carreira se nós sinalizarmos que essa é a carreira mais importante do país.
Pronunciamento do Ministro Fernando Haddad, na sessão de encerramento da CONAE, em 01/04/2010 (grifos meus).

No cenário de um horizonte pouco favorável à escolha pela carreira docente e diante do anunciado déficit de profissionais, a fala do ministro anuncia um direcionamento que vem sendo tomado pelo governo nos últimos anos: o de “atrair” (a palavra é literalmente essa!) a juventude para a carreira docente. A própria repetição do advérbio de frequência [“às vezes esse jovem tem a vocação para o magistério, às vezes ele quer ser professor”] e a conjugação do verbo no futuro do pretérito [“eu gostaria tanto de ser professor”] parecem reafirmar o desinteresse da juventude com relação à docência. E é a partir daí que o argumento usado, ao passo que deixa claro o motivo do desinteresse, também expõe bruscamente a realidade vivida pelo professor, com naturalidade gritante.

Segundo o ministro, esse mesmo jovem, já pouco interessado, quando vê as condições de trabalho e de vida de um professor ele opta por outra profissão, porque pensa: [“eu vou ter filho para sustentar, vou ter família”]. E se [“isso não pode estar certo”], como nos diz o ministro, também não será suficiente “sinalizar” a importância da docência se as condições concretas de “trabalho e de vida” de milhares de professores [que têm filho e família para cuidar!] não forem radicalmente alteradas. Assim, a um só tempo o professor é desqualificado e enaltecido, já que não pode passar despercebida a força retórica com que a docência é assinalada como [“a carreira mais importante do país”], elevando, em nível do discurso, o *status* do professor.

No documento final da conferência é firme a ênfase nos profissionais da educação, reconhecendo-se seu “protagonismo”, *imagem* que circulou em forma de *slogan* nos diferentes circuitos da CONAE.

No contexto de um **sistema nacional de educação** e no campo das políticas educacionais, a **formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos/das trabalhadores/as da educação** sempre estiveram de alguma forma presentes na agenda de discussão. Mas, possivelmente, em nenhum outro momento histórico tenham merecido tamanha ênfase, por parte de diferentes agente públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais, como nas últimas décadas, reconhecendo o protagonismo dos/das profissionais da educação no sistema educacional. (CONAE, 2010b, p. 77, grifos no original).

A construção modalizada [“sempre estiveram de alguma forma presentes na agenda da discussão”] anuncia tímido e renitente debate acerca da formação e da valorização docente no cenário da educação nacional, ao passo que colabora para reforçar a importância dada ao momento histórico das últimas décadas, em que [“agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais e multilaterais”] voltam suas prioridades para o professor, nele reconhecendo “protagonismo”. É justamente essa unanimidade em torno do professor como agente catalisador da qualidade – unanimidade garantida pelas interrelações entre o sistema público e o privado, entre organismos nacionais e internacionais – o mote das análises pretendidas. Desde já, a pergunta que acompanha a análise: para que contradições esse “protagonismo” unânime do professor acena?

Junto a Nóvoa (1999), a constatação de que há um “*excesso dos discursos*” sobre o professor é o ponto de partida para a busca dos sentidos que esse “protagonismo” assume, no momento em que a expansão do mercado e a reestruturação produtiva estabelecem recomposições educativas e curriculares que surtem significativos efeitos sobre a formação e o trabalho docente. Acredito, portanto, que seja esta uma importante contribuição para compreendermos o “lugar” destinado ao professor na equação do discurso pedagógico da qualidade, indo ao encontro daquilo que Kuenzer (1999, p. 166) pensa ser, hoje, tarefa dos pesquisadores e profissionais da educação:

traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem serve, explicitar suas contradições, e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Nesse sentido, não há como negar que os debates da CONAE em torno da formação e do trabalho docente tenham trazido à tona discussões fundamentais, dentre elas, o piso nacional dos professores; a garantia de um número máximo de alunos por turma para cada etapa da educação; a proposição de que um terço do tempo de trabalho do professor seja voltado para o desenvolvimento das demais atividades docentes; e a prerrogativa de ser presencial (e não “*prioritariamente* presencial”) a formação inicial de professores, o que foi motivo de embates e controvérsias ao longo de todo o processo da conferência.

Mas, o que trago aqui não é a discussão sobre os encaminhamentos dados à formação e à valorização docente no interior da CONAE, vez que me interessa em questionar os sentidos que a personalização da “qualidade” na figura do professor assume, em meio a uma suposta centralidade que, como vimos, não se coaduna com suas condições materiais de

existência. Por isso, novamente o questionamento recai sobre um sutil movimento de adjetivação que, nas insígnias do discurso da valorização docente, aparece como consequência de uma lógica aparentemente simples: para a educação ser “de qualidade”, professor tem que ser “bom”!

É o adjetivo “bom” que hoje qualifica o professor a unidade linguístico-discursiva que me motiva a abrir as fronteiras do texto, para perceber o que está para além de, e, ao mesmo tempo, por entre, o *slogan* do professor “protagonista”, para que outros diálogos nos deem a dimensão das diferentes instâncias e interesses que estão em jogo na “*signifixação*” de sentidos circunscritos à docência no discurso pedagógico contemporâneo. Porque, como já dissemos, a *signifixação* requer abundância, o que significa dizer a ideologia como excesso. Por isso interessa o pensamento de Nóvoa (1999) de que há uma retórica cada vez mais abundante que coloca o professor no centro da construção de uma “sociedade do futuro” e “um pouco por todo lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc” (p. 13).

Nesse contexto, pretendo inscrever o *slogan* do professor “protagonista” da qualidade, a partir de dois dos *excessos retóricos* apontados por Nóvoa (1999): o “excesso das linguagens dos especialistas internacionais, e o “excesso dos *mass-media*”. Abrir o cenário enunciativo da CONAE para o diálogo com essas diferentes instâncias discursivas significa expor a relação constitutiva da linguagem no social e fazer com que se estreitem os laços que ligam eventos e práticas discursivas ao seu horizonte mais amplo. Significa também fortalecer a aposta em um referencial crítico que não encerra o discurso em si mesmo, vez que sua abordagem é sociodiscursiva. Por isso, concebe análise do discurso tanto a partir das relações internas do texto quanto a partir das relações externas, que necessariamente o vinculam a elementos de outros eventos, práticas e estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse percurso, o primeiro dos *excessos retóricos* que nos ajudam a compor o *slogan* do professor protagonista relaciona-se, no recorte estabelecido para esta análise, aos marcos regulatórios estabelecidos através das recomendações de organismos internacionais, em especial da OCDE³⁸, e que evidenciam o papel do professor. A análise busca expor uma contradição que está na base das políticas “globais” relacionadas à educação: a dupla face do professor como “protagonista e obstáculo da reforma” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Por sua vez, o “excesso da retórica dos *mass-media*” nos colocará diante de *imagens* do

³⁸ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

professor que recentemente circularam na mídia, a fim de mapear algumas “investidas” que ela lança sobre o imaginário coletivo, difundindo modos particulares de percepção acerca do “protagonismo” do professor na contemporaneidade.

Na perspectiva da crítica aos excessos retóricos sobre a docência, assumo o risco do escape e da abertura do simbólico nos contornos do dizível-visível. Como evidencia Nóvoa (1999, p.14) esse “excesso dos discursos” faz lembrar o final do século XIX, “quando os professores eram investidos de todos os poderes (até o de ganhar guerras)”. Mas, nessa época, continua o autor, “havia um consenso social em torno da missão dos professores. Hoje, não há. E o excesso dos discursos tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas” (NÓVOA, 1999, p. 14).

5.2.1.1 O excesso das linguagens dos “especialistas internacionais”

A educação é um setor com índices de produtividade declinantes no mundo todo: os custos só aumentam, ao passo que o ritmo de avanço na sala de aula é lento demais. Justamente o inverso do que ocorre com as grandes empresas privadas, que conseguem cortar gastos e produzir mais e melhor. Não recebo aplausos quando digo isso em minhas palestras. Tampouco faço sucesso ao afirmar que poucos setores são tão atrasados quanto a educação.

Andreas Scheleicher, especialista da OCDE³⁹

Nos aplausos que não foram dados ao físico alemão, como brechas de uma resistência cada vez mais sufocada, vejo uma tentativa de negar a lógica de uma educação abertamente curvada às exigências do mercado. Seu nome está diretamente associado à OCDE como responsável pelo PISA, sigla que no Brasil se tornou sinônimo de exposição pública de nosso “fracasso” aos olhos do resto do mundo. No discurso do “especialista internacional” o ideário que rege as políticas “globais”: a educação é improdutiva, gasta demais e avança pouco, por isso precisa funcionar aos moldes de produtividade das “grandes empresas”. É nesse contexto que organismos internacionais como o Banco Mundial, a OMC, a UNESCO e a OCDE mostram-se particularmente ativos no aconselhamento e consultoria na área de educação, anunciando, em análises prospectivas, a “sociedade educativa” ou a “sociedade cognitiva” do novo século (NÓVOA, 1999).

³⁹ Entrevista dada à Revista Veja, edição n. 2072, em 6 de agosto de 2008.

Na esteira de um amplo processo de reordenamento do Estado capitalista, países periféricos como o Brasil “foram alocados na contingência de induzir soluções pré-concebidas além fronteira em seus assuntos locais”, situando-se sob a tutela de organismos internacionais, que associam o direcionamento dos fluxos de capitais e passam a ocupar papel central na aplicação da política internacional dos países ricos (FREITAS, 2004, p. 8). A retórica dos “especialistas internacionais” se fortalece, em especial, porque se constrói a partir do cruzamento de suas condicionalidades, de modo que as ações de todas elas comprometem-se com a mesma lógica que rege a governança econômica global – são coordenadas e dominadas pelos interesses dos países centrais (HADDAD, 2008).

Como denominador desse diálogo avulta a proposição de uma ampla reforma dos sistemas educacionais, em escala “global”, com o objetivo de alinhar a educação à nova ordem econômica, política e social. A melhoria da qualidade da educação torna-se assim eixo da reforma educativa. Entre as evidências da estreita relação entre o processo de “mundialização” e as reformas na educação encontram-se as mudanças na organização do trabalho, que implicam maior qualificação do trabalhador; a comparação entre os diferentes países sobre a qualidade de seus sistemas educacionais, o que força os sistemas a buscarem os mesmos padrões; e a utilização da informática na educação a distância como forma de baratear os custos e atingir o maior número de pessoas (CARNOY apud MAUÉS, 2003, p. 93).

As orientações que têm regido as reformas educacionais realizadas no Brasil e na América Latina contribuem para a legitimação da cultura do desempenho na organização teórico-prática do trabalho docente. Sob essa linha de orientação, as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente e a preocupação com a “qualidade” desse profissional passou a ser constante nas agendas dos diferentes países e nas reformas empreendidas. Tornaram-se assim, os professores, “protagonistas” de orientações que vão sendo universalizadas como “receituário único” e que contribuem para naturalizar os significados das reformas nos países periféricos (TORRES, 2007). Como parte de um processo de regulação decorrente das mudanças estruturais, as reformas são, assim, justificadas com discursos que lhe dão colorido progressista, malgrado sejam em muitos aspectos conservadoras, induzindo a polêmicas que expõem seus impasses e contradições.

Nesse contexto, a opção pela OCDE como referência de análise para a discussão dos “excessos de linguagens dos especialistas internacionais”, justifica-se pelo papel que esse organismo vem desempenhando em relação à educação, manifestado em publicações de documentos, divulgação de resultados de pesquisa e “aconselhamentos” que são oferecidos

aos países membros e outros. Além disso, entre os vários recursos utilizados por essa instituição está o referido PISA⁴⁰, exame internacional que serve como parâmetro da *performance* exigida pela sociedade do conhecimento. Segundo Maués (2009, p. 17), em função do desempenho no exame, a OCDE tem feito análises e indicado soluções para o problema, cuja culpa, em geral, “tem recaído na formação dos professores”.

Um dos relatórios elaborados pela agência, publicado no Brasil em 2006, ressalta que a educação desempenha um papel central no crescimento econômico e no emprego. Assim, ao estabelecer a relação direta entre educação e crescimento econômico, enfatiza que há necessidade de “bons” professores, “cabendo ao governo desenvolver políticas que tornem a docência uma escolha profissional atraente; desenvolver conhecimentos e as competências dos professores; recrutar, selecionar e empregar os professores; elaborar e colocar em ação políticas relativas aos professores” (MAUÉS, 2009, p. 17).

Nesse relatório, afirmando que “existe um amplo consenso de que a ‘qualidade do professor’ constitui a variável escolar isolada mais importante com relação à influência que a escolarização exerce sobre as realizações dos estudantes” (OCDE, 2006, p. 24), temos a dimensão da força com que o discurso sobre o professor desponta no universo das proposições da reforma. Fundamentada em resultados de pesquisas, a OCDE indica que a melhoria da qualidade do professor é a orientação política com maior probabilidade de levar a “ganhos substanciais” no desempenho escolar. Vejamos a seguir um importante trecho do documento.

Políticas para professores têm alta prioridade em agendas nacionais. As mudanças econômicas e sociais de grande alcance em andamento deram à escolarização de alta qualidade uma importância nunca antes vista. [...] Todos os países buscam melhorar suas escolas e corresponder da melhor forma a expectativas sociais e econômicas mais altas. Sendo o recurso mais significativo das escolas, os professores são fundamentais para os esforços de aprimoramento dessas instituições. Melhorar a eficácia e a igualdade de escolarização depende, em grande média, de garantia que pessoas competentes queiram trabalhar como professores, que seu ensino seja de alta qualidade e que todos os estudantes tenham acesso a ensino de alta qualidade. (OCDE, 2006, p. 26, grifos meus).

No pequeno trecho do relatório, demarco a fertilidade de uma lógica superlativa que acompanha o discurso da excelência circunscrito à educação e à docência: professores são alocados como assunto de “alta prioridade” nas agendas dos governos; as mudanças são de “grande alcance”; a escolarização é de “alta qualidade”; a importância dada à qualidade

⁴⁰ Criado em 1997, é aplicado com periodicidade trienal, incluindo os 31 membros da OCDE e outros convidados, como é o caso do Brasil.

“nunca antes [foi] vista”; “todos” querem “melhorar” e “corresponder da melhor forma” às expectativas “mais altas”; os professores são o “recurso mais significativo”, portanto, “fundamentais” para os “esforços de aprimoramento”; e, enfim, o ensino deve ser de “alta qualidade” e a ele “todos” devem ter acesso.

A amplitude das expectativas implicadas, contudo, parece se conformar a uma única ação: a garantia de que “pessoas competentes queiram trabalhar como professores”. A abundância superlativa da qualidade parece, assim, avultar seu próprio avesso como retórica: se precisamos de tanta qualidade é porque talvez a tenhamos em falta, e se a temos em falta é porque o que falta é “competência” docente. A lógica parece se completar se observarmos o título do documento [*“Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”*]. Vemos, assim, que a ideia de “atrair” candidatos à profissão que também perpassa o discurso do governo brasileiro, encontra ecos na lógica da OCDE. O organismo ainda aponta como uma das grandes preocupações o “suprimento de professores” e é apologetico ao afirmar que muitos países enfrentam, atualmente, ou enfrentarão em breve, uma escassez quantitativa de professores.

Se cruzarmos os dados relativos à aposentadoria, que indicam que em breve quase metade do quadro de professores estará fora de atividade, com os dados que dão conta do pouco interesse da juventude pela escolha da profissão docente, imaginamos porque o processo vem sendo chamado de “penúria de docentes” (MAUÉS, 2009). Desse modo, com intenção de “atrair” e “reter” “bons” professores, a OCDE prescreve que as políticas devam fornecer respostas em dois níveis: melhorar o *status* da docência e a posição competitiva da carreira docente no mercado de trabalho. Vemos claramente como as estratégias vão se delimitando: alçado a “protagonista”, eleva-se o *status* do professor, ao mesmo tempo essa posição o fragiliza à culpa. Por outro lado, para tornar sua posição competitiva, propõe-se, por exemplo, como estratégia para tornar a docência mais atraente para candidatos melhor qualificados, “utilizar um aumento no tamanho das turmas para justificar aumentos salariais dos professores” (OCDE, 2006, p. 67).

Nessa mesma lógica contraditória, podemos ver em Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) que o incentivo dado à política de profissionalização não se revela, assim, “por seu potencial de elevar a qualificação dos professores, mas pela possibilidade objetiva de instituir novas formas de controle sobre os docentes”. Desse modo, ao mesmo tempo em que o professor é alçado a “protagonista” também se vê desqualificado como profissional. É, pois, diante desse lugar “dúbio” que nos interessa situar o par dialético que Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) trazem para pensar o professor como “protagonista” e “obstáculo” das reformas

preconizadas. De acordo com as autoras é preciso compreender qual é a força atribuída ao professor para colocá-lo “a um só tempo na condição de causa e de solução dos problemas educacionais”.

5.2.1.2 O excesso da retórica dos *mass-media*⁴¹

Entender o excesso da retórica dos *mass-media* no contexto da pesquisa proposta, nos coloca diante do fato de que, hoje, tão ou mais importante do que o próprio consumo de bens materiais, é o consumo de serviços e signos, nas suas mais diferentes modalidades semióticas. Sob o escrutínio da Mídia e com o suporte de avançadas tecnologias de comunicação, não há fronteiras geográficas para as imagens, textos e demais materiais semióticos, que se espalham pelos *quatro cantos* do mundo, ao princípio da velocidade e ao sabor do mercado. Como sujeitos de consumo, somos interpelados por discursos midiáticos que vendem imagens, ideias e modos de ser. Isso afeta diretamente a própria cultura, fazendo girar, como nunca, as rodas da indústria cultural.

Calvino (1990, p. 72) denuncia a torrente de imagens em que o mundo foi transformado pelos *media todo-poderosos*, fazendo-nos atentar para a redução da imagem à matéria de *jogos de espelhos*, que se servem do caráter polissêmico da *ordem* do imagético para “multiplicar” o mundo em representações. Imagens, que, segundo ele, “são destituídas da necessidade interna que deveria caracterizar toda imagem, como forma e como significado, como força de impor-se à atenção, como riqueza de significados possíveis”. Poderíamos questionar: de que nos serve uma torrente de imagens esvaziadas de sua tão rica significação? Essa é uma inconsistência que, como bem nos adverte Calvino, talvez não esteja apenas na linguagem e nas imagens, mas no próprio mundo.

É nesse cenário que Chauí (2006, p. 32-33) afirma a impossibilidade de diferencarmos *aparência* e *sentido*, pois tudo nos é dado imediatamente “sob a forma da transparência temporal e espacial das aparências, apresentadas como evidências”. São algumas dessas *evidências* que, lidas e relidas, dadas e retomadas nos discursos da Mídia, atuam no imaginário espectador-leitor, ampliando as possibilidades de uma intervenção ativa em seus processos de orientação ideológica. Nos diferentes contextos de vida, os indivíduos lançam

⁴¹ A expressão *mass media* foi traduzida como Mídia em português (ou meios de comunicação de massa), de acordo com a pronúncia que se dá ao termo inglês de origem latina (MARCONDES FILHO, 2002).

mão de determinados repertórios de interpretação e compreensão, construídos social e historicamente, que se fazem responsáveis pelo tipo de imaginário construído e, conseqüentemente, pelo tipo de relação que os indivíduos estabelecem com os vários acontecimentos da vida social. Constitutivas da relação do mundo com a linguagem, e produtos desta, as formações imaginárias se compõem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: “a imagem que se faz de um pai, de um operário, de um presidente, etc.” (ORLANDI, 1994, p. 56).

Dentre estas relações que vão contribuindo para a formação do imaginário coletivo, destacamos as que os espectadores estabelecem com o universo midiático. De acordo com Sodré (2006) quando tratamos da produção midiática e da propaganda há demonstrações evidentes de que a racionalidade da comunicação não espontânea é capaz de instrumentalizar o sensível, mobilizando os afetos para produzir os efeitos de sentidos pretendidos. Como “trama das visibilidades” e das “enunciabilidades” destes tempos (FISCHER, 2008), a Mídia se imbrica ao cotidiano, alimentando o imaginário e as percepções de uma realidade que se constitui sob a égide de relações e de processos de produção simbólica cada vez mais midiaticizados.

No aporte dessas concepções e, tendo em vista a problematização do *slogan* “O protagonista, professor!” a proposta desta análise é discutir **imagens de professores** que circulam na Mídia contemporânea, o que não significa, nos termos aqui assumidos, tomar a imagem por sua forma material, como nos desenhos ou nas fotografias que, veiculadas nos diferentes canais de comunicação, externamente representariam os professores. Quero pensar imagens como sentidos construídos para o mundo lido, traços de uma experiência que, em lentes bakhtinianas, se definiria como emotivo-volitiva, ético-estética, e que nos permite agir sobre o mundo no momento em que o interpretamos – e possivelmente recriamos – através das imagens traçadas. É por isso que as *imagens* de professores são tomadas por sentidos, *leituras* e modos com que a mídia lê o professor no mundo contemporâneo, em meio às criações discursivas que apelam para o poder do imaginário social e orientam nossas formas de percepção e entendimento acerca da realidade docente.

Aqui, aposto na compreensão de *imagens* de professores inscritas nos discursos midiáticos como modo de problematizar algumas das “evidências” que a Mídia imputa aos modos de ser e de agir dos professores na atualidade. Inquieta-me pensar: como os docentes são vistos e posicionados nas *imagens* de professores que a mídia nos dá a ler? A ideia que persigo, portanto, é colocar em suspenso alguns dos regimes de visibilidade que sistematizam a *imagem* do professor na Mídia, ciente de que a profusão de certas “evidências”, aí

veiculadas, contribui para forjar representações acerca do professor, autorizando expectativas e produzindo uma determinada demanda identitária em torno dele.

Na rota dos dispositivos críticos que tensionam o campo de relações entre discurso e sociedade, tomo como material de análise textos e outros materiais semióticos – aqui admitidos como exemplares de discurso – que circularam, recentemente, em diferentes circuitos da Mídia brasileira contemporânea, e em cujas pistas linguísticas busco apreender *imagens* de professor nelas supostas. São eles: (1) dois vídeos publicitários do MEC que integram a Campanha Nacional de Valorização Docente; e (2) a reportagem “O segredo dos professores”, veiculada pela Revista Época.

- “Seja um professor”!

Dois exemplares de linguagem veiculados em circuitos de TV e internet situam-se na rota das políticas públicas de valorização e qualificação dos professores em vigência no país, explicitada nos discursos que circularam na CONAE. Consideradas peças chave no interior do discurso da qualidade da educação, a valorização e a qualificação docentes figuram entre os principais objetivos das atuais políticas do MEC. Nesse cenário inscrevem-se os vídeos publicitários aqui transcritos. No enalço das *imagens* de professores veiculadas na mídia, busco compreender alguns efeitos de sentidos produzidos pelo discurso veiculado nos vídeos da Campanha de Valorização Docente (MEC), através de pistas encontradas na superfície linguística dos textos. Ambos investem na modalização, projetando para o outro (espectador) uma imagem que é trabalhada em uma perspectiva ideológico/discursiva. Assumindo o tom de um *convite* categórico, há, em ambas as peças, marcas de operadores de exortação que indicam uma de *intimação* feita ao interlocutor para a ação [“Seja um professor!”], constituindo-se em um discurso imperativo que exorta o espectador a se tornar um profissional da educação.

Peça publicitária 1

O anúncio, de pouco mais de um minuto, tem início com uma sequência de imagens de sete diferentes países: Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coreia do Sul, Espanha, Holanda e França. No transcorrer das imagens, a voz do locutor anuncia:

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?”

Sete pessoas, representando os países apresentados, respondem em suas respectivas línguas: *O Professor*.

A cena final apresenta uma professora diante de uma escola, caminhando ao encontro de seus alunos (sentados no plano de fundo). Ela diz:

Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos.

Seja um professor.

(Locutor): Informe-se no Portal do MEC. Ministério da Educação. Brasil: um país de todos.

Peça publicitária 2

O anúncio de 30 segundos mostra imagens de estudantes sorridentes, que brincam com os colegas, realizam experimentos em laboratórios químicos, acessam o computador em atividades coletivas e se mostram curiosos e participativos na sala de aula. A voz ao fundo interroga:

Onde você trabalha as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas?

Fazem perguntas que ninguém pensaria fazer?

Você consegue debater com gente que realmente quer formar sua própria opinião?

Trabalhe com as pessoas mais interessantes do mundo.

Seja um professor!

(Locutor): Consulte o Portal do MEC. Ministério da Educação. Brasil: um país de todos.

É interessante observarmos que a proposta discursiva das duas peças publicitárias se constitui a partir do *efeito de interlocução* que intenciona produzir. Guimarães e Barreto (2009) entendem que pensar as condições de produção dos discursivos televisivos implica compreender, entre outros fatores, que estes são constituídos a partir de uma *interlocução simulada* com os espectadores abstratos, imaginados a partir de um jogo de expectativas e estereótipos que cria uma simulação de ato comunicativo. Dessa forma, vemos que na primeira peça a configuração televisiva se faz explícita – escolha dos cenários de locação, situação simulada de entrevista, presença de atores, conformidade nas respostas dadas – mas a tentativa é a de apresentar pessoas “reais” (representantes comuns dos diferentes países), em uma abordagem espontânea e consensual em torno da importância da figura do professor.

Essa estratégia tende a produzir a ilusão de que todos podem participar do que está sendo projetado, uma vez que “o texto ‘capturou’, e não apenas ‘representou’, a opinião de pessoas comuns” (GUIMARÃES; BARRETO, 2009, p. 90). Já na segunda peça veiculada, o efeito de interlocução se constitui de forma explícita por entre os questionamentos feitos ao espectador. Nesse cenário, o apelo discursivo se transmuta no convite para participar de um diálogo, em uma estratégia que simula uma conversação e cria um efeito de proximidade entre o espectador e seu interlocutor.

Nos termos da articulação palavra-imagem, tomamos emprestada de Barreto (2002) a noção de *convergência*, para dizer de um reforço mútuo existente entre o que é dito e o que é visto nas peças publicitárias. Na primeira peça, belas imagens de países do “primeiro mundo”

compõem o cenário discursivo que reforça a concepção de desenvolvimento social e econômico propagado na fala do locutor como objetivo a ser alcançado, também em nosso país, pelas mãos dos professores. A este profissional, portanto, parece imputada a responsabilidade por atingir os patamares de desenvolvimento aludidos: é ele o “Protagonista, Professor!”.

Ao conclamar o cidadão, de forma imperativa, a participar da construção do país, tornando-se um professor, desonera-se o Estado da prerrogativa do desenvolvimento anunciado. Decerto, faltou explicitar que há condições contextuais diversas entre os diferentes países situados, inclusive, e, sobretudo, de investimentos feitos em educação. Sobre o salário do professor e a infraestrutura dispensada ao desenvolvimento, nem uma palavra. Uma igualdade simplista se faz subentendida: país desenvolvido é sinônimo de professores de sucesso.

Na segunda peça, as imagens veiculadas mostram a escola como local ideal de trabalho, nos diferentes ambientes que propiciam uma construção “ativa” e “feliz” do conhecimento, convergindo com as falas do locutor que exaltam as possibilidades de interrelação do professor com [“as pessoas mais interessantes do mundo”]. É, pois, uma proposta discursiva que se sustenta sobre uma suposta assepsia ideológica, nas marcas de uma adjetivação que generaliza os agentes do processo educativo por meio da incorporação de suas supostas qualidades pessoais. Na escola, estariam as pessoas [“mais interessantes do mundo”], que dão as [“opiniões mais honestas”], [“fazem perguntas que ninguém pensaria fazer”] e querem [“formar sua própria opinião”].

As imagens dos estudantes mostradas em movimento reforçam o “colorido” que se empresta à *imagem* da escola: felizes, sorridentes e curiosos, os alunos são retratados nas experiências em laboratórios, nos “usos” compartilhados do computador e em suas saudáveis brincadeiras coletivas. Palavras e imagens, reforçando-se mutuamente, direcionam uma visão parcial e idealizada da escola. A convergência é total: o ritmo ativo impresso ao vídeo busca atingir o imaginário coletivo, em especial do público jovem, na construção de novas referências acerca do universo escolar.

Através de uma refinada estratégia discursiva (e logo, ideológica!), *imagens* da docência são significadas no discurso político da imperiosa construção do país, reforçando as prerrogativas do “protagonismo” do professor. Contudo, o que se pode observar nos discursos veiculados nos vídeos é que eles revelam uma prescrição para persuadir o cidadão – qualquer um que seja! – a se tornar um professor.

Diante dos meandros de uma carreira com baixo índice de atratividade, que se concretiza no alarmante déficit de professores apontado, inquieta a naturalidade com que o governo, pelos caminhos da mídia, se propõe a “maquiar” a escola, mesmo ciente de que o que precisamos mesmo é alterá-la por dentro.

- “Os segredos dos bons professores⁴²”

Recentemente, diante de uma banca de jornal, minha atenção leitora foi *capturada* pela edição nº 623 da Revista Época, uma das revistas semanais de maior circulação no país⁴³, publicada pela Editora Globo. Dentre o emaranhado de imagens que saltavam diante dos olhos, causou-me estranheza o título dado à matéria de capa, assinada pela jornalista Camila Guimarães: [“Os segredos dos bons professores”]. Perguntei-me: seria o mistério da prática docente finalmente desvendado pelas mãos da mídia? Tal como quando ela invade o mundo culinário para segredar o que torna as receitas dos *chefs* tão apreciáveis ao paladar alheio?

As expectativas quanto à leitura da matéria se avultam: lê-se em subtítulo [“Os mestres que transformam nossas crianças em alunos de sucesso (e o que todos temos a aprender com eles)”]. Por certo, nada contra aprendermos com os exemplos de outros profissionais que nos estimulem em nosso próprio fazer, mas a lógica delineada se mostra em aparência demasiado estrita quando associa a expressão [“alunos de sucesso”] a um movimento de transformação realizado exclusivamente pelo professor [“Os mestres que transformam”]. Talvez, como na lógica dos bons *chefs*, que, com suas mãos habilidosas, são capazes de transformar qualquer conjunto de ingredientes em uma saborosa refeição. Analogias à parte, o enunciado desconsidera, por princípio, os meandros singulares da aprendizagem e a complexidade da atividade docente, que, como toda prática social, é atravessada por uma infinidade de outras práticas e campos de forças que são a ela externos.

Ainda em leitura prévia, a artificialidade da capa se substancia com a imagem de uma jovem professora sorridente, de mãos postas uma sobre a outra, em pose de fotografia, esbanjando a confiança em si, própria de um professor de sucesso. Em torno dela, gravitam

⁴² A reportagem pode ser encontrada no endereço: [www. http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/](http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/)

⁴³ Segundo dados da ANER (Associação Nacional de Editores de Revistas), a Revista Época apresentou em 2009 circulação média de 413.286 exemplares, considerando-se as revistas pagas. É a 2ª maior revista de publicação semanal do país, mas apresenta boa desvantagem em relação à primeira colocada no ranking, a revista Veja, que teve circulação média de exemplares pagos em 2009 registrada em 1.097.485. (Fonte da consulta: <http://www.aner.org.br/Conteudo/1/artigo42424-1.asp>)

imagens da escola que ampliam o tom “festivo”: livros e materiais escolares dividem espaço com um vaso de flor, uma maçã e uma xícara de café. Uma lâmpada graficamente sinalizada acesa é posta próxima à cabeça da professora. Liderança, motivação, carisma e observação são termos que rondam os extremos da página, destacando-se no emaranhado de elementos gráficos que sugestionam o enfoque dado ao professor e à sua prática.

Diante das expectativas que a leitura traz, penso imediatamente nos milhares de professores brasileiros que, aviltados em suas condições de formação e trabalho, talvez não se sintam capazes de sorrir como a professora. E desconfio: o que esses pretensos “segredos”, tão festejados, podem realmente dizer da experiência docente? Que *imagens* de professores estão sendo aí veiculadas? O efeito pretendido pela mídia se cumpriu: sou mais um leitor que, “fiscado” em sua singular curiosidade, abre a revista e percorre suas páginas. Desse *gesto de leitura*, iniciaram-se as análises que aqui se frutificam.

Em síntese, a reportagem apresenta (e pretensamente analisa) os caminhos para professores considerados excelentes poderem alavancar em suas carreiras, o que significa, em termos imediatos, garantirem o sucesso da aprendizagem de seus alunos. É a isso que se referem os tais “segredos” anunciados no título: como se expostos em uma vitrine *prêt-à-porter*, “prontos para vestir”, técnicas e métodos de professores bem sucedidos são “finalmente” expostos ao público, insinuando [**“o que todos temos a aprender com eles”**].

Nos limites da referida composição textual, os discursos alheios parecem assumidos e feitos circular sob a forma de *discursos de autoridade*, tal como Bakhtin (1993) nomeou os que se fundam no estatuto de verdade, exigindo de nós apenas o seu reconhecimento e reprodução. A lógica prevista por Bakhtin é a de que a palavra autoritária não se representa, ela é apenas transmitida nas vozes de autoridade. Na reportagem, o discurso sobre o que se considera um professor de sucesso legitima-se ante a autoridade do dizer: (1) pesquisas desenvolvidas em universidades consideradas como bem sucedidas nos Estados Unidos – Flórida, Stanford e Harvard –, (uma destas feitas circular recentemente na revista *Science*), e dados de pesquisas nacionais realizadas por respeitadas Fundações e Institutos; (2) dois livros [“recém lançados nos Estados Unidos”], que ensinam os “segredos” de uma prática docente bem sucedida; (3) *imagens* de professores brasileiros, de escolas da rede particular de ensino, que dão sentido de realidade ao trabalho social dos especialistas norte-americanos.

A autoridade desses discursos alimenta o *pressuposto* que está na base das considerações feitas na reportagem: o de que o fracasso da Educação no Brasil se deve, com pungente exclusividade, à falta de qualidade de seus profissionais. Como vimos, na perspectiva de uma análise crítica, evidenciar uma pressuposição assumida por um texto

significa dizer das proposições que aí são tomadas como já estabelecidas, e, que, de algum modo, podem ser lidas como “dadas”. Pressupostos tomam a “fatorialidade como tácita” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 202), oferecendo imagens e categorias para a realidade e contribuindo para moldar determinados posicionamentos dos sujeitos sociais.

A justificativa dada para o enfoque à qualidade docente no artigo parte de uma afirmação que primeiro minimiza (ao negar a própria negação), para depois afirmar a importância de “elementos” caros ao processo de aprendizagem, que não o professor. Lê-se: [“Não é que não seja importante ter computadores, visitar pontos turísticos ou culturais, adotar bons livros e apostilas ou manter poucos alunos nas salas de aula. É.”]. Logo em seguida, explicitando a legitimidade de seu discurso na autoridade de um [“conjunto de estudos recentes”], o texto imputa a ideia de que é a qualidade do professor que determina a qualidade do aprendizado do aluno, em uma lógica tão diretamente proporcional que elimina qualquer possível intercorrência. Diz-se: [“Mas, como revela um conjunto de estudos recentes, nada tem tanto efeito sobre o aprendizado como a qualidade dos professores”].

Nesse sentido, o discurso da qualidade dos profissionais da educação, pressuposto no texto, vem engrossar o coro do debate sobre a qualidade do ensino, que, embalada nas insígnias do mercado, (e, portanto, na lógica da competição), passa a ser identificada diretamente com os resultados obtidos pelos estudantes, passíveis de serem “medidos” através de taxas de evasão e repetências, de levantamentos de números de egressos em cursos superiores e taxas de aprovação, e de ranqueamento nacional, bem como de comparações internacionais do rendimento escolar. Se, em décadas anteriores, anunciou-se a questão da qualidade na rota das discussões sobre a igualdade de oportunidades, o debate atual “orienta” o conceito a assumir o sentido de “excelência”. É esse discurso que autoriza enunciados como os transcritos da referida reportagem: [“A diferença entre esses dois professores – um bom, o outro ótimo – é o fator de maior impacto na educação”] ou [“Para que o conteúdo seja aprendido por todos, porém, é preciso haver professores excelentes. Não apenas bons. Excelentes”].

No lastro dessas concepções, é interessante observar que a reportagem lida com um vocabulário que assume valores e expressões gerados na lógica do mercado. Aposta, nos termos da prática docente, em palavras como: *sucesso*, *compromisso*, *resultado*, *desempenho*, *técnica*, *metas*, *treinamento*, *eficiência*, *dedicação*. Que sentidos essas palavras assumem em seu contexto de produção? Que *imagens* de professores estão sendo a elas associadas?

Conforme os olhos vão correndo a tessitura da reportagem, a lógica soa perversa. Em perspectiva maniqueísta, verbos tão caros a uma retórica comportamentalista, como punir e

premiar, parecem reassumir o antigo formato, agora para enfatizar a busca da qualidade pretendida na prática do professor. A afirmação é categórica: [“Premiar os bons professores e punir os ruins é essencial”]. Já que somos os responsáveis mais diretos da aprendizagem do aluno, é a qualidade de nossas ações, e os resultados destas, que estão na pauta do dia do debate, fomentando o anseio por políticas de essência meritocrática aplicadas ao professor⁴⁴. Mas não se tem discutido, em perspectiva crítica e a contento, o modo como temos sido formados e as condições de trabalho a que temos sido submetidos, que condicionam substancialmente a *qualidade* das nossas ações e, por conseguinte, dos resultados avaliados.

Diante do debate que anuncia novas perspectivas da formação docente, merece destaque a utilização de dados de pesquisas realizadas por diferentes instituições nacionais⁴⁵, feita pela jornalista responsável pelo artigo. Agrupadas em um único recuo no texto, tabelas de dados dão corpo a uma leitura tendenciosa sobre a formação de professores no país. O título dado à seção aposta no substantivo “saga” para dizer da formação do educador, situando uma dramaticidade própria dos relatos de caráter épico. Diz: [“Despreparados: a saga do futuro mestre até chegar à sala de aula – sem estar pronto”]. Na sequência estabelecida pela autora, temos a seguinte combinação de enunciados, ilustrados (e legitimados!) por dados das pesquisas nacionais: (1) [“O rendimento baixo atrai pouca gente”. (2)[“Quanto mais baixa nota no Enem (2007), maior a vontade de ser professor”] (3) [“Alunos de escola pública são mais atraídos para o magistério”] (4) [“Os cursos de pedagogia têm mais aulas de disciplinas teóricas que práticas...”] (5) [“...o que ajuda a explicar por que, mesmo com mais mestres diplomados...”] (6)[“ ...as notas de português não melhoraram”].

A afirmação da baixa atratividade da carreira é o dado que inaugura a sequência criada, mas a reportagem, como um todo, silencia o debate sobre as questões salariais e de infraestrutura do trabalho docente, que poderiam explicitar alguns porquês de uma carreira tão desconsiderada. Por certo, pensar o (in)sucesso da prática docente desvinculado de um olhar crítico para o quadro de instabilidade e precariedade do trabalho docente é fazer vista grossa para problemas políticos e sociais que atingem em cheio o universo docente.

Na contramão de uma perspectiva crítica, e mediante a inferência de uma lógica

⁴⁴ Essa *imagem* ganha força na reportagem com o exemplo citado do Estado de São Paulo que, desde 2008, vem implementando um sistema de bonificação, no qual escolas, diretores e professores recebem um bônus salarial quando há melhora no desempenho em provas. Para legitimar o exemplo citado, destaque é dado à autoridade de países bem sucedidos em educação: na esteira de uma concepção meritocrática, o sistema implementado em São Paulo é citado como [“similar ao vigente naqueles países que mais se destacam nas avaliações internacionais de ensino, como Finlândia e Coreia do Sul”].

⁴⁵ São elas: Unesco (com dados do Pnad, 2006); INEP, Fundação Carlos Chagas, Fundação e Fundação Lemann (com dados do Censo Escolar/Inep).

simples e não argumentada (mas que encontra respaldo nos dados oficiais agrupados), a reportagem aposta em duas explicações para justificar a formação deficitária dos profissionais da educação brasileira, alvo máximo das discussões em pauta. Em primeiro lugar, a própria “origem” do corpo de professores em formação, considerada de “baixa qualidade” – alunos oriundos de escola pública e que apresentam as piores notas no Enem. Cruzado ao enunciado (1), de que [“o rendimento baixo atrai pouca gente”], a sequência textual nos encaminha para a percepção de que, por ser pouco atrativa financeiramente, a carreira do magistério atrai, em sua maioria, sujeitos com uma formação escolar já deficitária.

A lógica por certo não me parece absurda, mas precisa ser lida no conjunto dos dados apresentados, em especial, porque o ponto de chegada da sequência é o insucesso da aprendizagem (verificado no enunciado (6), que denuncia a queda dos índices de leitura, a partir de dados do SAEB). Essa relação pode dizer do sentido forte que transborda no texto: a responsabilização do professor ante o fracasso da aprendizagem. Para tal, recorre-se a dados que sinalizam as origens públicas da formação básica de nosso professor, como se, também culpado por elas, aí construísse o marco inicial do déficit que, mais adiante, se verifica em sua prática.

Em segundo lugar, a jornalista se respalda em dados de pesquisa realizada em cursos de pedagogia, para acentuar o caráter predominantemente teórico de nossa formação docente. Esse é o dado que auxilia a jornalista a explicar (5) [“por que, mesmo com mais mestres diplomados”], (6) [“as notas de português não melhoraram”]. Em síntese, a equação é mais uma vez simplificada: muita “teoria” e pouca “prática” na formação do educador, [“quem sofre é o aluno, e o país, que desperdiça seus talentos do futuro”], conforme foi apontado no texto. Essa discussão se organiza em torno do discurso que objetiva construir a qualidade do trabalho docente, reforçando uma visão determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos.

Na reportagem, nenhum dado e nenhuma palavra dada polemizam os deslizos das políticas públicas no entorno dessa formação. Fecha-se, a partir dos dados coletados, o círculo de responsabilização do professor. Mal formado em sua escolarização básica – pelas conhecidas deficiências da escola pública – e mal formado em sua preparação para a docência [“já que 70% da carga horária é teoria pura”], o professor é o grande responsável pelo fracasso da aprendizagem, fracasso este já largamente denunciado nos resultados de avaliações como as do SAEB.

É aí que entram em cena os dois livros, destacados pela jornalista a partir de suas “oportunas contribuições”. Seus títulos bem poderiam lembrar *best sellers* do ramo de auto-

ajuda: *Teaching as leadership: the highly effective teacher's guide to closing the achievement gap* (Ensinar como um líder: o guia do professor supereficiente para diminuir o déficit de aprendizado), de Steven Farr; e *Teach like a Champion: 49 techniques that put students on the path to college* (Ensine como um campeão: 49 técnicas que colocam os estudantes no rumo da universidade), de Doug Lemov. Na perspectiva assumida pelos autores dos referidos livros, é essencial estender as experiências de professores bem sucedidos para outros, por meio de [“programas de treinamentos], já que [“aprimorar os métodos de ensino de professores, como sugerem Farr e Lemov, é mais eficaz que incentivar os alunos de outros modos”].

[“Colecionando dados sobre os professores mais eficientes”], ou seja, sobre suas técnicas, métodos e como se preparam para o trabalho, Steven Farr apresenta em seu livro, seis pilares (mais um dos “passos a seguir”, tão caros aos norte-americanos) que tomam a eficiência como fundamento da ação docente. Ela se evidencia em diferentes direções: na sugestão de traçado de metas ambiciosas com a turma, no envolvimento da família para delimitar planos *individualizados* de ensino, no planejamento cuidadoso das aulas, na perspectiva de dar aulas com eficiência, [“aproveitando cada minuto e cada oportunidade”] e, enfim, na ideia de que é preciso aumentar a eficiência sempre e [“trabalhar incansavelmente”], (poder-se-ia dizer, como aos moldes de Chaplin em Tempos Modernos), para que se possa honrar o título de um professor eficiente.

Mas são as técnicas dos professores “campeões”, divulgadas a partir da obra de Doug Lemov, que mais inquietam se tivermos em mente os termos da formação e da prática docente. O livro é anunciado como um [“apanhado de técnicas”] que [“à primeira vista [...] podem parecer banais”]. Desconfio que nem com uma segunda ou uma terceira vistas elas nos parecessem diferentes. As técnicas divulgadas são: (1) [“continuar perguntando a mesma coisa para o aluno até que ele dê uma resposta 100% certa”]; (2) [“os alunos não podem anotar nada enquanto o professor explica a matéria”]; (3) [“usar frases positivas na hora de chamar a atenção do aluno”]; (4) [“enquanto explica a matéria ou como resolver um exercício, o professor circula pela sala”]; (5) [“para fígar os alunos, a técnica é usar iscas como uma história, trechos de um filme ou um pequeno desafio”]; (6) [“não aceitar “não sei” como resposta e conduzir o aluno à resposta certa”]; (7) [“o elogio só deve vir quando o aluno fizer mais do que lhe foi pedido”]; [“o jeito certo de fazer perguntas” é “escolher quem vai dar a resposta, chamando o aluno pelo nome ou apenas apontando para ele”].

A proposição das técnicas em forma de lista de atividades a serem cumpridas pelo professor compõe parte de um cenário internacional no qual se desenvolvem os “Standards”, definidos por CONNELL (2010, p. 170) como “listas de sentenças ou cláusulas que afirmam

algo que os professores fazem ou devem fazer”. Na Austrália, por exemplo, o sistema de registro e certificação dos professores se fundamenta em *Standards* como: [“Adote uma postura calma e acessível (Tasmânia: nível de bacharelado, B.3, indicador 4”]. Como nos mostra a autora, embutido no efeito retórico poderoso dos *Standards* “está toda a desconfiança que o neoliberalismo tem do discernimento dos professores” (CONNELL, 2010, p. 172).

Nas listas de prescrições presentes na reportagem em tom de “grande novidade”, a busca da eficiência, sistematizada nos pilares de Farr, corrobora com a perspectiva da “excelência” que transpassa a educação quando também ela se vê atravessada pelo ideário da qualidade que sustenta as práticas regidas pelo mercado. Já pelas mãos de Lemov, disfarçadas em “segredos” que evidenciam modos de agir-ensinar dos professores, “pérolas” de nosso passado comportamentalista são reavivadas mediante pretense escopo transformador. Perseguir “verdades absolutas” e desenvolver técnicas para “fisgar” a atenção dos alunos, controlar quem está autorizado ou não a dar respostas e cuidar dos modos de “enquadramento positivo” não são simples dicas, mas discursos que nos fazem atentar para um possível retorno a práticas e modos de ensinar que reforçam a *absolutização da ignorância* (FREIRE, 1987) e cerceiam a autonomia do aluno e do próprio professor.

As obras tomadas por referência também reativam fundamentos das Teorias Clássicas do Currículo, nos quais se evidencia o “como” fazer, desarticulado de aspectos essenciais como “o que”, “quando” e “por que” fazer; limitando o professor a um mero “tarefeiro” (KUENZER, 1999, p.182). Discordo, portanto, da jornalista quando esta afirma, em tom de desqualificação da produção epistemológica educacional, que [“o mais impressionante nos trabalhos de Lemov e de Farr é que seus segredos do sucesso têm pouco a ver com as grandes teorias da educação”]. Poderíamos dizer o justo contrário: seus “segredos de sucesso” têm muito a ver com a retomada de teorias comportamentalistas, tão caras à educação da década de (19)70, e o novo colorido dado a seus preceitos fortemente instrumentais minimiza nossas possibilidades de superá-los definitivamente.

Na tentativa de mapear aproximações com o contexto brasileiro que explicitem as “realidades” prescritas na reportagem, a jornalista potencializa as distâncias que nos afastam do cenário norte-americano. Ela diz: [“no caso dos professores brasileiros, não há como aferir objetivamente quais sejam ótimos]. E continua: [“na falta de estudos como os de Lemov e Farr, dependemos de percepções de diretores e educadores, às vezes de alunos”]. Os enunciados em destaque comportam uma contradição que salta às nossas vistas: face à inexistência, em nosso país, de *discursos de autoridade* como os de Lemov e Farr, que nos

dariam a possibilidade de aferir objetivamente a qualidade do professor, as “percepções” da escola e de seus agentes são desqualificadas. Mas o mais interessante é que essas mesmas “percepções” legitimam-se quando servem à própria reportagem, que se orientou nas indicações das escolas para compor o quadro de professores-personagens brasileiros bem-sucedidos, que emprestaram imagens de si e de suas práticas para colorir de realidade os “segredos” contados por professores de outro país.

É no interior dessa contradição que exemplos de práticas desenvolvidas por docentes de escolas particulares, que promoveram “revoluções” em sua forma de ensinar, são diretamente relacionados às técnicas apresentadas nos livros de Farr e Lemov. [“Indicados como exemplares pelos colégios”], os professores apontados na reportagem são destacados pela “notável” façanha de terem chegado [“por aprendizado próprio, a algumas das técnicas descritas por Lemov e Farr”]. Mais uma vez, a ideia de responsabilização do professor busca fôlego: a mídia veicula imagens de professores considerados bem sucedidos porque, por aprendizado e esforço próprios, na rota do *aprender a aprender*, foram capazes de chegar às técnicas importadas de Farr e Lemov, sem que ninguém as tivesse ensinado. Afinal, como afirma a jornalista: [“Que faculdade de pedagogia ensinaria Fabrícia Lima, professora de português da rede estadual do Recife, que circular pela sala funciona mais do que ficar parada na frente da lousa dizendo “psssssiu”?]. Se a pergunta supõe uma crítica aos nossos cursos de formação de professores, evidencia, por outro lado, a mediocridade dos argumentos de autoridade utilizados pela mídia para tratar da *imagem* docente.

A figura da lâmpada acesa posta sobre a cabeça da professora-personagem da capa da revista vai ganhando novos contornos, enquanto a descrição das práticas docentes feita na reportagem assusta pela superficialidade com que são tratadas e pela redução contextual a que são submetidas. O “segredo” de Carolina, a jovem e sorridente professora, que mobilizou parte de minhas expectativas leitoras, é todos os dias “aquietar” as crianças com a seguinte frase: [“Vou contar até três, e uma mágica vai acontecer”]. Pelo que ouvimos dizer na reportagem, na primeira vez não funcionou. Nem na segunda. Mas, [“em algum momento os alunos aprenderam a se sentar em silêncio antes de ela chegar ao três”].

Como “passes de mágica”, a mídia vende os “segredos” que supostamente poderiam transformar todo e qualquer professor em um *chef* de sucesso. Só o que talvez se tenha esquecido é de que em nossas escolas, “mundão afora”, na falta de varinhas e condões que nos tornem “fadas”, o “psssssiu na frente da lousa” pode continuar fazendo todo sentido para o silêncio necessário à aprendizagem.

Em seu conjunto, a lógica discursiva divisada nos diferentes exemplares de linguagem segue os caminhos da ética “pós-moderna” e neoliberal que, tomando como ponto de partida uma espécie de princípio de responsabilização por tudo aquilo que escolhemos e fazemos, desafoga o Estado do peso de sua inércia. Agora, a responsabilidade do aprendizado que não funciona pesa cada vez mais no já pesado fardo dos professores, como se estes independentes e isolados fossem no interior do processo educativo. No *slogan* em análise, *aparências* do “novo professor” nos são dadas como *evidências*: nos critérios que o qualificam como “bom” e, se possível, “excelente” [e tentam disfarçar seu caráter “tarefeiro”], e nas imagens assépticas do “mundo” da escola, simulacro de seu real contraditório.

6 DOS (IN)ACABAMENTOS

Este país será a quinta economia do mundo daqui a pouco, não apenas exportando minério de ferro, exportando suco de laranja ou exportando soja, nós queremos exportar tudo isso, mas esse país será muito mais rico quando a gente tiver exportando chips, exportando softwares, exportando inteligência!

Presidente Lula, sessão de encerramento da CONAE.

As palavras transcritas, se apenas pinçadas do ato, não poderiam recuperar a cena discursiva em sua expressividade. A minimizar o certo “hipnotismo” que a presença do presidente Lula pareceu despertar entre os delegados e demais participantes da CONAE, [que o reverenciavam entoando: “Lula! Guerreiro! Do povo brasileiro!”], importa que tenham sido ditas com a veemência típica de discursos políticos que já nascem para serem aclamados. Naquele instante de fala, por meio de aplausos, gritos, assovios e acenos corporais, também os delegados puseram *acento* no discurso do presidente. Afinal, se estamos na “*era do conhecimento*”, em que os países competem no mercado internacional, não queremos mais exportar “bananas!”, sinal incontestado de atraso colonialista em tempos neoliberais, mas “inteligência!”, mercadoria a ser conquistada e trocada a peso de ouro pelos países competidores.

É esse o mirante de onde me situei nesta tese para compreender os *slogans* que circularam na CONAE, como modo de problematizar uma educação que, exortada a instrumento de racionalidade econômica, passa a servir aos ditames do capital. No entendimento de Enguita (2010), um fardo pesado para a educação, pois ao se colocar a ênfase nas reformas educacionais que permitam ao país crescer na disputa internacional, afirma-se que se o país não melhora é por culpa de seu sistema educacional. Ou por “culpa” de seus professores. [Serão eles os grandes “protagonistas”?]

Diante desse quadro contraditório, a partir dos discursos “nodais” da “democratização” e da qualidade, permaneci em busca dos *slogans* constituídos e que colaboram para *signifizar* determinados sentidos em circulação. O primeiro deles, composto por dois enunciados [“Educação para Todos!”, “Todos pela Educação”] se vê significado por um sinal de pontuação que anuncia a estreita relação entre as partes. Por meio da vírgula pretendi demarcar dois polos da “democratização” colocados hoje em um mesmo plano de enunciação.

“Educação para Todos!”, um dos *slogans* mais repetidos do discurso pedagógico contemporâneo, foi lido, no interior das proposições da CONAE, a partir dos dois pressupostos explicitamente assumidos: a educação de qualidade como direito social inalienável e o dever do Estado em garantir a todos o direito a essa mesma educação. Ligados a um arranjo histórico que nos permite dialogar com a intertextualidade que lhes é inerente, os pressupostos assumidos situam o *slogan* na esteira da constituição das sociedades democráticas, nas quais se afirma o direito à educação como inalienável ao homem. Tais pressupostos, assumidos hoje em íntima relação com o discurso da qualidade, evidenciam não só a lógica empresarial que se apodera da educação, como parecem suscitar dois importantes deslocamentos semânticos.

O primeiro situa um deslocamento do centro de interesses quanto ao próprio direito prescrito: do direito à educação para o “direito à qualidade”. Na lógica produtivista, a qualidade, representada pela categoria “sucesso”, passa a compor, prioritariamente, o tripé da “democratização”: acesso, permanência e “sucesso”, com nítido enfoque no último. Tal deslocamento justifica a intensificação do trabalho pedagógico, em termos do ensino e da aprendizagem, e a “obsessão” pelas medidas (custos, desempenhos, resultados, padrões) que garantem controle sobre a produtividade do processo.

Ainda na composição deste *slogan* um segundo deslocamento semântico acena para uma importante mudança de perspectiva assumida pelo discurso pedagógico: da igualdade, que está na base constitutiva do direito, para a da diversidade, mediante firme aposta na diferença. Focalizando a diferença, identidades de classe são diluídas em nome de identidades particulares, tornando exclusivas ações destinadas a garantir aos grupos excluídos o acesso a bens e a serviços sociais. Situa-se, com isso, mais um redimensionando dos modos próprios de se considerar o direito à educação.

Por sua vez, o *slogan* “Todos pela Educação!” foi analisado a partir de textos relacionados à tendência da democratização discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), que, de modo crescente, se faz sentir na composição do discurso pedagógico contemporâneo. Mudanças de gênero, eliminação de marcadores de hierarquia e tendência à informalidade foram os dispositivos analíticos que nos permitiram compreender a própria composição da CONAE, no interior de um processo em que ela é apontada como espaço aberto e democrático, no qual o governo se propõe a “ouvir” e a deliberar “junto com” seus cidadãos. Partindo de cenas experimentadas na CONAE, a própria lógica da conferência é colocada em xeque, ao se perceber os lugares hierárquicos de fala, o tratamento dado às vozes dissonantes, o controle aos tempos do “falar/pensar”, e, enfim, toda a problematização que cerca a CONAE como

“palco” de propaganda político-eleitoral e como cenário de legitimação de propostas previamente definidas pelo governo, garantindo a sua própria institucionalidade.

Considerados distintos, os *slogans* “Educação para Todos!” e “Todos pela Educação!” trazem a dimensão da história e das configurações que dão arranjo a seus sentidos próprios. Mas, compondo um único *slogan*, ampliam sobremaneira o seu potencial para “*signifixar*”, juntos concorrendo, de maneira complementar, às ressignificações do discurso pedagógico contemporâneo. Na perspectiva de que “democratizar” a educação é garantir a qualidade necessária para as bases de uma produção competitiva de caráter internacional [“exportar *chips, softwares, inteligência*”], modifica-se o próprio direito à educação e abrem-se as portas para todo tipo de interferências do capital. Aí se situa a lógica das parcerias público-privadas, cada vez mais proeminentes, e a mobilização quanto a uma participação social que, se perscrutada mais amiúde, faz-se compreender como mero recurso retórico.

Tendo em vista o discurso “nodal” da qualidade, considerado “monotema da época” (GENTILI, 2010), busquei a análise do léxico como ponto de partida para sua compreensão, entendendo que escolhas e combinações lexicais se constituem como propriedades discursivas diretamente relacionadas ao campo da produção e da legitimação de sentidos. Nomeando dois, mas atravessando frontalmente os seis eixos de debates propostos pela CONAE, o léxico da qualidade parece se repetir incansavelmente no texto do documento final da conferência, como se para não deixar dispersar o foco e o sentido pretendidos.

No interior dessa análise, avulta uma combinação lexical que se configura como centro irradiador das demais: a “qualidade social”. Sem base teórica ou explicativa que lhe desse sustento, a expressão foi utilizada indiscriminadamente na proposta do documento final da conferência. Ao se alocar um social “despolitizado” à perspectiva da qualidade, já ela despolitizada, em um “sutil” movimento de adjetivação, pode-se imaginar ser esta uma estratégia discursiva para disfarçar o próprio sentido já *signifixado* [a “qualidade total”].

Pergunto: como pode ser socialmente referenciada a qualidade da educação que se define pelas insígnias do mercado? É justamente a versão mercantil da qualidade, que invade a educação colidindo frontalmente com os preceitos que a adjetivação quer fazer sugerir, o pano de fundo da proposta analítica. Em olhar macro, poderíamos dizer que essa percepção coloca em jogo uma tendência do discurso contemporâneo a uma adjetivação crescente dos termos, como se palavras como qualidade, já tão desgastadas em sua própria retórica, carecessem de novas “combinações” que lhes deem feição outra, fôlego renovado, enfim, que as façam circular como “novidade”, havendo apenas deslocamentos sucessivos de sentidos para atender aos interesses renovados.

Embricado a esta problemática, o *slogan* “O protagonista, professor!” parece circular com presença fortemente sentida no discurso pedagógico contemporâneo, para dizer de uma qualidade que se personifica na figura docente. Acredito que seja este um debate muito profícuo proposto na tese, justamente porque me permitiu abrir o cenário da CONAE para o diálogo com outras instâncias discursivas que participam do jogo de sentidos, trazendo à cena *textos* de “especialistas internacionais” e *imagens* do professor veiculadas pela mídia. Das muitas contradições expostas, o que se nota é uma intensa mobilização para “atrair” candidatos à carreira, por meio de campanhas que veiculam imagens idealizadas do professor e da escola, sem que sejam garantidas ações concretas no sentido de estancar a crescente precarização do trabalho docente.

Alçados a “protagonistas” no discurso, os professores tornam-se alvos da própria celebração. Faltava mesmo “implicar” o professor à culpa, para que, tomado pelo medo do fracasso e das possíveis punições a ele imputadas, se esforce ainda mais, seja incansável em sua profissão, mesmo com as limitações tão concretas com as quais diariamente convive. Como no dizer do MEC, em vídeo institucional veiculado na abertura da CONAE: “**É preciso empenho. É preciso compromisso. É preciso atitude. É preciso vontade. É preciso dedicação**”. Longe de discordar de que tudo isso é preciso quando se pensa em transformar a educação, não posso me furtar de entender a lógica perversa que ressoa de cada um dos verbos exortativos quando situados na premissa do professor como “protagonista e obstáculo” da reforma.

Para tratar da unicidade desta tese talvez baste a imagem do *desassossego* para fazer falar a intencionalidade crítica que a atravessa. Para saber “o que *signifixa* isso?”...

É preciso olhar e “ver”.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p.77-89, jan.jul/2002.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- _____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- _____. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Vania Maria Rodrigues. Informação: instrumento de dominação e de submissão. *Ci. Inf.*, Brasília. v. 20, n. 1, p.37-44, jan./jun. 1991.
- AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.99-117.
- AZANHA, José Mario Pires. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita. [1926], s/d.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993. p. 211-362.
- _____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2002.
- BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educ. e Soc.* Campinas, v.25, n.89, p.1181-1201, set./dez. 2004.

_____. Educação e tecnologia: (des)caminhos da Educação Superior a Distância. *Adufrj* Sessão sindical. Rio de Janeiro, Ano IX, n. 515, p.4-5, 24 out. 2006.

_____. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. “Que pobreza?!” Educação e Tecnologia: leituras. *Revista Contrapontos*, v. II, n.3, 2011.

BARRETO, Raquel G.; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p.423-36, set./dez. 2008.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001, p. 21-42.

BARTHES, Roland. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França*, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. 13ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BATISTA JR. Paulo Nogueira. Mitos da “globalização”. In: *Revista Estudos Avançados*, v. 12, nº 32, São Paulo, jan./abr. 1998, p. 125-186.

BAUDRILLARD, J. *A sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 49-89.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova bíblia do Tio Sam. In: CATANI, A. (org.). *Fórum Social Mundial: a construção de um mundo melhor*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 156-171.

BUENO, Sinésio Ferraz. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

BURCH, Sally. Sociedade da Informação/Sociedade do Conhecimento. In: AMBROSI, Alain, PEUGEOT, Valérie; PIMENTA, Daniel. *Desafios de palavras: enfoques multiculturais sobre as sociedades da informação*. [S. l.]: C & F Editions, 2005.

CAETANO, Paulo Henrique. *A palavra-chave racismo e suas relações lexicais: uma análise crítica dos discursos sobre relações raciais brasileiras em corpus de jornal impresso*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: lições americanas*. Companhia das Letras: São Paulo, 1990.

_____. *As Cidades Invisíveis*. Rio de Janeiro: O Globo; São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, p. 45-56, jan/abr 2008.

CHAGAS, Francisco das. Entrevista: A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, Jul/Set. 2010.

CHARAUDEAU, P. *O Discurso Político*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*. Caderno MAIS BRASIL. p.5, 09 de maio, 1999.

_____. *Simulacro e poder: uma análise da mídia*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

_____. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 13^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*; Regimento Interno. Brasília, DF: MEC, 2010a.

_____. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b.

_____. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., Brasília, DF, 2011. *Anais...* Brasília, DF: MEC, 2011.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão de qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 165-184, 2010.

COSTA, Maria Vorraber. Educar-se na sociedade de consumidores. In: _____ (org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

_____. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, RBPE, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educ.Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p.168-200, set. 2002.

DAVIES, Nicholas. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e suas fragilidades. In: *HISTEDBR*, Campinas, n. 39, p.321-345, set. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/doc02_39.pdf>. Acesso em: dez. 2010.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEMARI, Cezar Luiz. Sociedade do Conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 619-638, jul/dez. 2008. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: jan. 2009.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DOURADO, Luiz Fernando, OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Campinas: *Cad. CEDES*. v. 29. n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira da Educação*, n. 18, set./dez. 2001.

DUFOUR, D. R. *A Arte de Reduzir as Cabeças*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 93-110.

ESCOLA, Joaquim José Jacinto. *Ensinar a aprender na Sociedade do conhecimento*. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/escola-joaquim-ensinar-aprender-sociedade-conhecimento.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e inviabilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37421102.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge, 2003.

_____. *En lenguaje en el nuevo capitalismo*. 2006. Disponível em: <<http://www.aporrea.org/endogeno/a22994.html>>. Acesso em: 15 abr. 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin: a invasão silenciosa e a má leitura. In: _____ et. al. *Uma introdução a Bakhtin*. Curitiba: Hatier, 1988.

_____. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FIDALGO, Nara Luciene R.; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 91-112.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 161-193.

FISCHER, Rosa Maria B. Imagens da Mídia, educação e experiência. In: FANTIN, Monica, GIRARDELLO, Gilka (orgs). *Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FLACH, Simone de Fátima. Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1318/1318.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2009.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cad.Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 155-177, maio/ago. 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luis Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abril 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n.100 esp., p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001, p. 165-187.

_____. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 2002, n.116, p. 21-39.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs). *Ciências humanas e pesquisa*, 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 31-92.

GADOTTI, Moacyr. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Palestra proferida no Fórum Estadual Extraordinário da UNDIME. São Paulo, dezembro de 2009. Disponível em: <http://redesocial.unifreire.org/municipio-que-educa/leituras/fundamentacao-teorica/gadotti-qualidade-educacao-forum-undime.pdf>. Acesso em abril de 2011.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, Pablo. *Desencanto e Utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. O discurso da “qualidade”: como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 111-177.

GERALDI, J. W. *A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade*. 1999. mimeo.

- _____. João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *Alteridades: espaços e tempos de instabilidades*. In: NEGRI, L.; OLIVERIA, R. P. (orgs). *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.
- GÓMEZ, José María. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, Pablo (org). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 128-179.
- GORZ, André. *Adeus ao proletariado - para além do socialismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- GUIMARÃES, Gláucia; BARRETO, Raquel Goulart. Não só palavras: dos textos multimidiáticos à resignificação das práticas escolares. In: BARRETO, R. G. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2009.
- HADDAD, Sérgio (Org.). *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HARDT, M.; NEGRI, A.. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARVEY, David. *O novo imperialismo*. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. *Condição pós-moderna*. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- HIRST, Paul. Globalização: Mito ou Realidade? In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J. (orgs.). *Globalização: o Fato e o Mito*. Rio de Janeiro, ED/UERJ, 1998.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.
- KELLNER, Douglas. Cultura da mídia e triunfo do espetáculo. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.119-147.
- KLEIN, Naomi. *Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KLEIN, Lígia Regina; KLEIN, Bianca Larissa. *Linguagem e luta de classes: a palavra em disputa*. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/ligiakleinebiancalarissaklein.pdf>>. Acesso em: nov. 2010.
- KONDER, Leandro. *Informação e conhecimento*. Jornal do Brasil, 17 de maio de 2003.
- KRISTEVA, Julia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- KUENZER, Acácia. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez/1999, p. 163-183, dez/1999.

KUENZER, Acacia Z.; CALDAS Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene R. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 19-48.

KURZ, Robert. A ignorância da sociedade do conhecimento. *Folha de São Paulo*, 13 de janeiro de 2002 – Caderno Mais, p. 14-15.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC, 2002.

LAPLANE, Adriana L. Friszman; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31. n.112. p. 919-938, jul.-set. 2010.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. In: *Revista Trabalho & Educação*. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, FaE/UFMG, nº 4, ago./dez. 1998, p. 117-134.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência global. In: GENTILI, Pablo (org.). *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis, RJ: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 96-127.

LYOTARD, J-F; *A condição pós-moderna*. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACHADO, Lourdes Marcelino; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.). *O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997*. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

MACHADO, Irene. O gênero e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. *Revista Delta*, São Paulo v. 21, n. esp., p. 1-9, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES FILHO, Ciro. *Mediacriticism* ou o dilema do espetáculo das massas. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). *Crítica das práticas midiáticas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MARTINS, André Silva. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil no século XXI. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, [S.l.]. Anais... [S.l.: s. n.], 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf>>. Acesso em: nov. de 2010.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino (e outros). *Infância, Educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. p.42 - 56.

MARX, K. *A Miséria da Filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

MATTELART, Armand. A origem do mito da Internet. 2000. Disponível em: <http://amaivos.uol.com.br/templates/amaivos/noticia/noticia.asp?cod_noticia=3648&cod_canal=37>. Acesso em: 20 out. 2007.

_____. Para que “nova ordem mundial da informação”? In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006. p.233-246.

_____. Intelectuais, comunicação e cultura: entre a gerência global e a recuperação da crítica. MORAES, Dênis de (org.). *Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise*. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 261-284.

_____. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas Internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.89-117, mar. 2003.

_____. A agenda da OCDE para a Educação: a formação do professor. In: CECILIO, Sálua; GARCIA, Dirce Maria Falcone (orgs). *Formação e profissão docente em tempos digitais*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 15-39.

_____. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.1, p.75-85, jan./abr. 2011.

McNALLY, D. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J.B. (orgs). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 33-50.

MEIRIEU, P. *A Pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MILANI, Carlos R. S. princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública*, RAP – Rio de Janeiro v. 42, n. 3, p. 551-79, maio/jun. 2008.

MORAES, Dênis de. Apresentação. In: MORAES, Dênis de (org.). *Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

_____. A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Editora da USP, 2008.

NEGROPONTE, N. *A Vida Digital*. Companhia das Letras: São Paulo, 1995.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Os intelectuais, a política e a vida. In: MORAES, Dênis de (org.). *Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NÓVOA, Antonio. Professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004a.

OLIVEIRA, Francisco de. *Os direitos do antivalor*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Intelectuais, conhecimento e espaço público. In: MORAES, Dênis (org.). *Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise*. Rio de Janeiro: Record, 2004b. p. 55-67.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação / ANPED*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, 2005.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.

_____. *Discurso & Leitura*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996.

_____. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: SP: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, jul./dez. 1990.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.

PUCCI, Bruno. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: ontem e hoje. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. S.; LASTÓRIA, L. A. (org). *Teoria Crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

QUINTANA, Mário. *A vaca e o hipogrifo*. São Paulo: Ed. Globo, 1995.

_____. *Caderno H*. São Paulo: Ed. Globo, 2003.

RAGO, Margareth. O Historiador e o Tempo. In: DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (org.). *Quanto tempo o tempo tem!* 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005, p. 25-48.

RAMONET, I. *A tirania da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

REBOUL Olivier. *O slogan*. Tradução de Ignácio Assis Silva. São Paulo: Cultrix, 1975.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo Resende. *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. São Paulo: Pontes Editores, 2009.

ROUANET, S. P. Fato, ideologia, utopia. *Folha de São Paulo*, março/2002, Caderno Mais, p. 14.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas? In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 83-95.

SAFATLE, Vladimir. *Cinismo e falência da crítica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

SALES, Luís Carlos; PASSOS, Guiomar de Oliveira. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 38, maio/ago. 2008. p. 293-305.

SANT'ANNA. Affonso Romano de. *A Cegueira e o Saber*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; Formação de professores na cultura do desempenho. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1145-1157, set./dez. 2004a.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. O intelectual, a universidade estagnada e o dever da crítica. In: MORAES, Dênis de (org.). *Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise*. Rio de Janeiro: Record, 2004b.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul./dez. 2001. p. 170-198.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARLO, Beatriz. A voz universal que toma partido. In: MORAES, Dênis de (org.). *Combates e utopias: os intelectuais em um mundo em crise*. Rio de Janeiro: Record, 2004a, p. 173-84.

_____. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004b.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*; Coletânea de textos. Brasília, DF: MEC, 2010.

SCHAFF, Adam. *A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHULER, Fernando. Metamorfoses da modernidade. In: SCHULER, F.; SILVA, J. M. (orgs). *Metamorfoses da cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2006, p. 11-17.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 216, jan./abr., 2005. p. 11-30.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira; ESTRAMINA, José Luis Álvaro. *Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, Maria Abádia, Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: *Cad. Cedes*, Campinas, v. 29, n.78, p.216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direta e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Dênis (org.). *Sociedade midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 19-31.

SOUZA, Kelly Cristina Russo de. *Os “argonautas da cidadania” no mar da educação: movimentos sociais, ONGs e fundações empresariais na escola pública brasileira*. . Tese

(Doutorado).– Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Relatório de atividades*. 2006-2009. Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br/institucional/relatorio-de-atividades/>. Acesso em: 10 mar. 2009.

TORRES, Maria Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 125-193.

TORRES, Raquel. Conferência Nacional de Educação: financiamento, valorização de profissionais e inclusão no centro dos debates. *Poli*, p. 10-14, mai.jun. 2010. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/pdf%20poli%20separados/conferenciaNacional.pdf>>. Acesso em: maio 2011.

TOSI, Giuseppe. Direitos humanos: uma retórica vazia? In: Revista Symposium, Ano 3, número especial, dez. 1999, p. 49-59. Disponível em: <http://72.232.192.226/direitos/militantes/tosi/tosi_dh_retorica_vazia.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2009.

TRIVINHOS, Eugênio. *O mal-estar da teoria: a condição da crítica na sociedade tecnológica atual*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

WODAK, Ruth. De que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

WOOD, Ellen Meiksins. Imperialismo dos EUA: Hegemonia Econômica e Poder Militar. *Crítica Marxista*, Campinas, n. 19, 2004.

YOUNG, Iris Marion. Representação política, identidades e minorias. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 67, 2006.