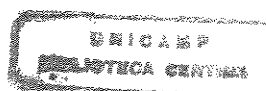


UNICAMP

Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima

**"O PROFESSOR ESCRIVE SUA HISTÓRIA":
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE MODOS DE IDENTIFICAÇÃO
DO SUJEITO-PROFESSOR**

2001



**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima

**"O PROFESSOR ESCREVE SUA HISTÓRIA":
UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE MODOS DE IDENTIFICAÇÃO DO
SUJEITO-PROFESSOR**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem
de Língua Materna.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José Rodrigues
Faria Coracini

Campinas
UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

L628p	Lima, Regina Célia de Carvalho Paschoal "O professor escreve sua história": uma análise discursiva de modos de identificação do sujeito-professor / Regina Célia de Carvalho Paschoal Lima. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001. Orientador: Maria José Rodrigues Faria Coracini Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 1. Análise do discurso. 2. Identificação. 3. Professor. I. Coracini, Maria José Rodrigues Faria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.
-------	--

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Regina Célia de
Carvalho Paschoal Lima

BANCA EXAMINADORA

e aprovada pela Comissão Julgadora em
01/10/81

Enrique José Faria Coracini

Enrique José Faria Coracini
Profa. Dra. Maria José Rodrigues Faria Coracini – Orientadora

Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Profa. Dra. Carmen Zink Bolonhini

Prof. Dr. Sírio Possenti

A Zito e Cota, meus pais, pelo crédito.

A Paula, Gabriel e Guilherme, meus filhos, pelo débito.

E vice-versa.

Neste trabalho, ouvem-se muitas vozes. Algumas, perdidas na memória do dizer. Outras, recuperáveis. Vozes daqueles que (con)viveram comigo o desafio de compreender aspectos da constituição conflituosa do sujeito-professor.

Dentre elas, ouve-se a voz

da Maria José, orientadora eficiente, capaz, que, segura, constante e amiga, contribuiu majoritariamente para que este trabalho se convertesse em uma tarefa prazerosa;

do Sírio Possenti e da Marisa Grigoletto, leitores atentos e criteriosos, que tantos novos rumos apontaram no exame de qualificação;

da Eni Orlandi, que muito me ensinou de Análise do Discurso;

da Angélica e da Ingrid que, corações de ouro, converteram o resumo em résumé,

da Ana Sílvia, da Bia, da Claudete, da Deusa, do Edmundo, da Elzira, do Ernesto, do Nelson, da Sílvia e de inumeráveis outros colegas que, de diferentes modos, interferiram em meu dizer;

do seu Oswaldo que, paciente, recortou, na mídia escrita, artigos sobre Educação;

do Godô, da Méri, da Eda que, de alguma forma, marcaram presença;

do Neto, que comigo discutiu o embate entre ser alguém e ser ninguém;

da Lena, exemplo de garra;

de meus pais, sempre incentivo;

de meus filhos, razão de vida, que não me permitem jamais esmorecer.

A todos, muito obrigada.

Se a uva é feita de vinho, talvez a gente seja as
palavras que contam o que a gente é.

A uva e o vinho, Galeano

SUMÁRIO

Resumo.....	15
Introdução.....	17
Capítulo I – Sujeito e Identidade.....	29
Capítulo II – A cenografia discursiva.....	51
Capítulo III – O discurso da desvalorização.....	75
Capítulo IV – O sujeito-professor e seu alter-ego.....	97
Capítulo V – O sujeito-professor e sua práxis.....	119
Considerações finais.....	137
Anexos – Redação 15.....	149
- Redação 34.....	151
Résumé.....	153
Referências bibliográficas.....	155

RESUMO

Este trabalho investigou a respeito do sujeito-professor, tomando como objeto de conhecimento textos narrativos, escritos, em 1997, por professores de escolas públicas paulistas, para o concurso "O professor escreve sua história", patrocinado pela Secretaria Estadual de Educação.

Baseado em pressupostos teóricos da linha francesa da Análise do Discurso, teve como objetivo compreender, através do que é dito, do que é dito e posteriormente silenciado e/ou substituído, e do que, embora não dito, faz sentido nesses textos, alguns modos de identificação do sujeito-professor em relação às estratificações sociais que o simbolizam.

Diferentemente de algumas áreas das ciências humanas, que relacionam identidade individual à percepção consciente de si mesmo, ou identificam os indivíduos segundo elos de raça, nacionalidade, classe, cultura etc., agrupando-os conforme características que os tornam "iguais" por oposição aos "não-iguais", este trabalho vinculou a questão da identidade à inscrição do sujeito em formações discursivas.

Assim, aplicando os conceitos pecheutianos de paráfrase e metáfora, a pesquisa concluiu que os textos da coletânea, inscritos na cenografia da qualidade total, priorizam, em meio à multiplicidade de vozes que neles se manifestam, discursos que identificam o sujeito-professor através do embate entre sentidos de mágoa desse sujeito pelas maneiras desprestigosas que socialmente o significam e que o desterritorializam de uma posição de respeito e poder, e sentidos que apontam para seu desejo de reverter esse quadro, garantindo para si essa mesma posição.

Em outras palavras, ao procurar compreender efeitos de sentido - sócio-historicamente produzidos na relação da linguagem com a ideologia - que identificassem o sujeito-professor, o que se captou foi que esse sujeito é produzido na heterogeneidade, no conflito. No desejo de ser e de não ser. No sofrimento da infundável busca de completude.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Identificação; Professor.

INTRODUÇÃO

Este trabalho - inserido no Projeto Integrado CNPq "Interdiscursividade e Identidade no Discurso Didático-Pedagógico (língua materna e língua estrangeira)", coordenado pela prof^a. dr^a. Maria José Rodrigues Faria Coracini - teve sua origem em reflexões, nas mais das vezes aleatórias e desprovidas de qualquer cientificidade, sobre os dilemas atuais da profissão docente.

Sendo professora, tendo na família inúmeros professores, aí incluídas mãe e irmã; relacionando-nos diariamente com professores, supervisores, diretores, coordenadores, secretários de escolas, alunos e pais de alunos; participando de projetos de formação continuada tanto no estatuto de "aluna" como no de monitora; cursando disciplinas oferecidas a nível de pós-graduação pelas áreas de Lingüística e de Lingüística Aplicada da Unicamp; recebendo informes trazidos pela mídia, estamos ininterruptamente expostos a diferentes discursos que focam Educação como tópico principal. E, no emaranhado desses discursos, o debate em torno do professorado é um dos pólos de referência, diríamos mesmo, em certas situações, o assunto principal.

Foi a partir da escuta de toda essa discursividade que vivenciamos que nos permitimos supor que existe no discurso pedagógico dominante - discurso pedagógico aqui entendido como o discurso sobre Educação, não importando quem o pronuncie - uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino, situação que reflete a realidade de um sistema centrado na figura do professor como condutor visível dos processos institucionalizados da educação.

Talvez essa excessiva centralização no professor seria a razão de se criarem imagens exigentes de como deveria ser esse profissional em suas múltiplas facetas, desconsiderando-se, na maioria das vezes, um real construído historicamente que permitiria traçar um perfil mais adequado desse sujeito pedagógico. Como consequência, verificar-se-ia um contraste, difícil de ser explicitado, entre duas

formações discursivas¹ em constante conflito: uma, que representaria as aspirações sociais idealizadas sobre o professor - visto como produtor, detentor e disseminador de saberes que conduziriam a um futuro melhor, orientador de mudanças sociais significativas, vórtice de criação e de transformação cultural e agente político; e outra que, pela percepção da existência de um professorado que não corresponderia ao desejo da sociedade, se oporia à primeira pela produção de discursos que desabonam a imagem social do professor, pondo à mostra uma séria descrença em sua competência e atuação.

Dito de outra forma, circulariam dois discursos em constante tensão: um que, atribuindo importância ao fazer docente para a construção e aprimoramento político-social do país, traça normas ideais para esse fazer; e outro, por nós batizado de "discurso da desvalorização", que critica um possível despreparo e até mesmo o descompromisso de alguns professores para com o exercício da profissão². Esses discursos, porém, longe de serem monolíticos, de se fecharem em si mesmos, se constituem na multiplicidade: são contraditórios em si próprios, se dizem, se repetem, se contradizem, se aproximam, se reformulam, se deslocam, fazendo ecoar uma diversidade de sentidos que resultaria, entre outros efeitos, em uma diferenciação entre bons e maus professores, sem que haja muita clareza nessa dicotomização.

Essa heterogeneidade de vozes despertou-nos a curiosidade de saber como se posicionaria o sujeito-professor no âmago dessa disputa entre o como a sociedade o idealiza e seu real do dia-a-dia. Ou seja, entre essas imagens conflitantes de bom e de mau, estaria ele indiferente? Confuso? Perplexo? Tranquilo? Preocupando-se em corresponder a essa imagem idealizada ou ignorando as exigências sociais?

Foram questões como estas que nos motivaram investigar, de forma academicamente organizada, a respeito desse profissional do ensino. A pergunta que direcionou nossa pesquisa, centrada, então, na figura do professor, se interessou justamente em saber, diante dessas identificações sociais que o simbolizam, qual

¹ Talvez seja importante esclarecermos que, apenas por interesse de nossa pesquisa, estaremos cercando duas, entre as inúmeras formações discursivas que tratam de Educação e do profissional docente. Isto não quer dizer que ignoremos as demais. Também é importante adiantar que, como veremos ao longo deste trabalho, adotamos um conceito mais amplo de formação discursiva que o desenvolvido pela Análise do Discurso em sua fase inicial, que a limitou como um espaço discursivo fechado e independente.

² Para dar maior clareza à nossa argumentação, procuramos diferenciar este efeito de crítica ao sujeito docente, que denominamos "discurso da desvalorização", de um efeito de lamento desse sujeito pelo descaso político-social por seu fazer, lamento este que, por falta de melhor termo, denominamos "discurso da vítima".

imagem o professor faz de si mesmo, e, por implicação natural, como representa o aluno, a escola, sua profissão.

Considerando que a imagem que a sociedade faz do professor, assim como a imagem que o professor faz de si mesmo são frutos de processos históricos ideologicamente construídos, o que buscamos captar foram aspectos do processo que produz os modos de identificação desse sujeito histórico, processo este em constante movimento e reformulação.

Embora postulando ser o que denominamos sujeito-professor um lugar discursivo³, fruto da interseção da história com a ideologia, não podemos deixar de salientar que esse profissional que nos propusemos analisar configurou-se em professores de escolas públicas do Estado de São Paulo.

Tomando como pressuposto que a imagem social idealizada de professor teria uma marcante influência na construção de sua auto-identificação, supusemos que os modos de (se) significar do sujeito de nossa pesquisa permitiriam perceber um embate entre um discurso que representaria o real da história⁴, por ele muitas vezes (inconscientemente) desconsiderado, e um discurso que refletiria uma realidade⁵, projetada pelo imaginário, na qual ele se refugiaria, o que o levaria a ocupar várias posições discursivas.

A partir daí, nossa hipótese foi que o professor, dadas principalmente as condições de produção em que seu dizer aconteceu, silenciaria sentidos que o depreciariam socialmente, buscando, com isso, firmar-se em uma posição de poder.

Acreditamos que, para confirmar ou negar essa hipótese, nada mais adequado que ouvir o discurso do professor sobre si mesmo. Melhor ainda se esse discurso não estiver sendo monitorado através de procedimentos que conduzam a respostas guiadas.

Ajustando-se a essa crença, uma coletânea nos interessou de modo especial pelo fato de não se propor a transmitir um saber organizado sobre *professor*, mas por tratar

³ Explicitamos o conceito de lugar discursivo no capítulo seguinte.

⁴ Por "real" entendemos o lugar da falta, da incompletude constitutiva do sujeito e do discurso. Esse "real" jamais seria totalmente captado pelo sujeito, uma vez que a relação entre sujeito e mundo acontece através de um mecanismo ideológico de produção de representações. No dizer de Pêcheux (1997:43), "um real constitutivamente estranho à univocidade lógica".

⁵ "Realidade" denomina essa construção imaginária do real, permeada pela história e pela ideologia, ou seja, a representação originária da relação entre o sujeito e o mundo. Seria o lugar (falso) da unidade, da coerência.

desse assunto de forma, diríamos, descompromissada com a necessidade de informações precisas, "verdadeiras", sistematizadas que certos tipos de pesquisa parecem exigir.

Trata-se de uma publicação⁶ da ABRELIVROS/FDE/UNICEF (1997), com patrocínio do Governo do Estado de São Paulo, composta por 50 redações⁷ de professores da rede pública estadual, consideradas as melhores por um júri que as selecionou dentre os trabalhos dos mais de 2.500 professores que participaram do concurso *O professor escreve sua história*, proposto pela Secretaria de Educação em parceria com universidades, órgãos representativos de governos estrangeiros e empresas nacionais de porte.

São textos que falam sobre educação, sobre professor, aluno, ensino etc, com a única preocupação de narrarem histórias relacionadas a esses temas, sem o objetivo de estarem refletindo uma verdade positiva sobre eles. Por isso mesmo é que são interessantes. Pois, se o fato de se enquadrarem no gênero narrativo⁸, gênero em que a invenção é pressuposto suficiente, pode levar a crer que não contribuam para uma reflexão consistente sobre o sistema educacional, cremos ser justamente através de uma fala que se propõe a atingir outros objetivos, que se podem, com maior proveito, levantar premissas que auxiliem a perceber os conflitos, as tensões, as relações que constituem o universo educacional, e que se caracterizam por serem alguns dos mecanismos que constroem as instituições e as experiências institucionais no campo pedagógico.

Em *Os Intelectuais e o poder*⁹, Deleuze lembra que Foucault "foi o primeiro a nos ensinar – tanto nos seus livros quanto no domínio da prática – a indignidade de falar pelos outros" (in Foucault, 1998¹⁰:72). Com esse dizer, Deleuze atesta sua concordância com o postulado foucaultiano de que o fundamental não é a teoria sobre um determinado assunto, mas sim o ouvir o discurso de quem está diretamente envolvido

⁶ Devemos à Marisa Lajolo a possibilidade de acesso a esse material. Externamos a ela nossos agradecimentos.

⁷ Nesta dissertação, diferentemente de algumas regiões do discurso acadêmico, empregamos como sinônimos os termos história, narração, redação e relato.

⁸ Nossa concepção de gênero narrativo apóia-se em Fiorin (1991:36), para quem "as três características do texto narrativo são: a) é figurativo; b) mostra transformações de estado; c) apresenta relações de concomitância, anterioridade e posterioridade entre os episódios relatados"

⁹ Trata-se de uma conversa entre Foucault e Deleuze, acontecida em 2 de Março de 1972, que se encontra publicada em *Microfísica do poder*.

¹⁰ As datas de publicação registradas no corpo do trabalho referem-se às da edição consultada. Em "Referências Bibliográficas", estão informadas as datas das primeiras edições de cada volume (algumas vezes não foi possível consegui-las).

com a questão; isto é, mais importante que uma teoria sobre a delinquência, por exemplo, é escutar o que os prisioneiros, os delinquentes têm a dizer da justiça, da prisão, da penalidade.

Tomando como premissa esse ensinamento de Foucault, pode-se, então, afirmar que é contando sua história, inventando, divagando, lembrando fatos ocorridos em sua vida profissional que o professor está dando subsídios profícuos, sem disso se aperceber, para uma análise da realidade escolar no estado de São Paulo e, por extensão, da realidade escolar brasileira. Além disso, narrando essa realidade, permite perceber alguns traços de sua constituição como sujeito.

Porém, considerando que a análise é um processo que se inicia pela questão posta pelo pesquisador, sustentada por uma hipótese diretiva, e que se explicita em um *corpus*, que jamais se fecha devido ao fato de que todo discurso se estabelece na interação com outros discursos, que o antecedem ou continuam, sentimos necessidade de trazer outros dizeres, os quais, direta ou indiretamente, tratam do sujeito-professor, para que, somados aos textos da coletânea *O professor escreve sua história*, melhor atingíssemos os objetivos a que nos propusemos. Assim, analisamos, além das seqüências dos redatores da coletânea, outras, produzidas por diferentes locutores, ligados à mídia escrita, ao governo etc.

Baseando-nos em Foucault (1997a), postulamos que os textos não são documentos em que se buscam idéias pré-concebidas, mas são monumentos que possibilitam múltiplas leituras. Foi, então, através do funcionamento de algumas marcas discursivas presentes na materialidade lingüístico-histórica dos "monumentos" redigidos por/sobre o sujeito-professor, tomados como o lugar do equívoco, do esquecimento, da incompletude, onde imaginário e simbólico se imbricam, que esta pesquisa procurou compreender e descrever processos da constituição identitária desse sujeito pedagógico.

Para dar conta de tal tarefa, apoiamo-nos em conceitos e procedimentos teóricos desenvolvidos pela corrente francesa da Análise do Discurso (AD).

Considerando que essa disciplina trabalha na relação contraditória entre a *Lingüística*, no interior da qual constitui sua unidade, as *teorias da ideologia*, através das reflexões trazidas principalmente pelo materialismo histórico, e as *teorias psicanalíticas do inconsciente*, foi sobretudo no entremeio desses campos teóricos que pretendemos perceber alguns efeitos de sentido permitidos pelos textos de nosso *corpus*.

Segundo Pêcheux (1995), que retoma Althusser (1998), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Nessa materialidade histórico-ideologicamente constituída que são as narrativas do professor, mais especificamente no discurso que através delas se manifesta, ou, melhor ainda, no funcionamento lingüístico desse jogo de ambigüidade entre o que muda e o que permanece nesse discurso, o que nos instigou foi o desafio de perceber como os sentidos foram sendo construídos, suas filiações a outros discursos, suas reverberações em outros dizeres, buscando encontrar aí os processos identificatórios desse sujeito pedagógico.

Para tanto, acatamos, de Pêcheux (1997), a idéia de que a língua funciona ideologicamente, ou seja, traz em sua materialidade marcas que indicam pontos de deriva que oferecem lugar à interpretação.

Para Pêcheux, todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, podendo, portanto, tornar-se outro. O inconsciente e a ideologia se manifestam justamente nesse lugar do outro enunciado, que é o lugar da interpretação, lugar da produção dos sentidos e da constituição dos sujeitos. Em outras palavras, Pêcheux critica uma visão estruturalista de língua como um sistema fechado, se deslocando da "obsessão da ambigüidade (entendida como lógica do 'ou...ou') para abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc..." (Pêcheux, 1997:50).

Outrossim, trouxemos de Pêcheux a ênfase dada ao acontecimento como construtor de efeitos de sentido, ênfase esta que desloca uma noção de formação discursiva, constituída a partir das noções foucaultianas de série - que traz a idéia de "uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição" (idem:56) - para o postulado de que

só por sua existência, todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (ibidem).

Partindo desses conceitos pecheutianos, ligados à definição althusseriana de ideologia como "a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência" (Althusser,1998:85), pressupusemos que a representação que o professor

faria de si seria originária das relações desse indivíduo com o simbólico e com o político.

Esse fato se explicaria principalmente devido à situação de enunciação em que esse gesto de interpretação que constitui a materialidade discursiva do texto do professor aconteceu. Através desse dado, pensamos que seria possível detectar algumas imagens que ele faria de si mesmo a partir daquilo que ele acreditaria que a sociedade espera dele. Ou seja, principalmente por estar escrevendo para um concurso promovido pela Secretaria de Educação do Estado em parceria com alguns órgãos institucionais de forte prestígio social, levantamos a hipótese de que o professor procuraria construir imagens de si que, segundo ele, estariam de acordo com o que os organizadores do concurso e, por extensão, a sociedade, considerariam as corretas, procurando não deixar aflorar outras imagens que ele faria de si mesmo, do aluno, de sua profissão, que não fossem do agrado de quem estaria julgando seu dizer.

E, através desse jogo, possivelmente inconsciente, entre uma realidade que ele estaria construindo para “agradar” seus interlocutores, e um real que ele estaria silenciando, foi que, no nosso entender, seria possível identificar esse sujeito tão controverso que é o professor de nossas escolas públicas.

Considerando que a tarefa do analista de discurso consiste

em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de entender a presença de não-ditos no interior do que é dito (Pêcheux, 1997:44),

foi na materialidade discursiva do dizer do professor que buscamos não apenas o dito, mas também o que, não tendo sido dito, produz sentidos em seu dizer.

Procuramos, outrossim, compreender como o professor produz, em seu discurso, efeitos de sentido que possibilitariam uma desvalorização de sua imagem profissional e, em seguida, desconsidera (a nosso ver, inconscientemente) esses significados, silenciando-os e/ou substituindo-os por outros mais condizentes com os modos como idealizaria ser socialmente identificado.

Portanto, foi na tensão entre o dito, o não-dito e aquilo que está sendo silenciado¹¹ no discurso do professor que procuramos compreender alguns aspectos do processo identificatório desse sujeito pedagógico. Isto é, não apenas através daquilo que ele estaria pretendendo dizer, mas justamente através daquilo que ele diz para em seguida desconsiderar, ou através daquilo que ele não estaria, consciente ou inconscientemente, tencionando dizer é que nos foi possível perceber formas de identificação desse indivíduo, ou seja, detectar o embate entre real e realidade no discurso desse sujeito.

Hipotetizamos ainda que essa auto-imagem que o professor faria de si mesmo teria a ver com o modo como ele representaria a educação, o educando, o ensino, representações que também se distanciariam do real da história para se refugiar numa imagem idealizada. E, detectando, nos discursos da coletânea, essa relação entre o real e o imaginário que auxiliaria a explicar os modos de identificação do professor, nos inclinamos a refletir na relação entre saber e poder, tão presente dentro da instituição escolar.

Já que o discurso apresenta um componente textual, que é o próprio dizer e um componente institucional, que é o contexto socio-histórico-ideológico em que os sentidos se constituem, foi preciso refletir como o imaginário, dentro da história, intervém nessa relação da língua, sujeita a falhas, com esse indivíduo que tem seu dizer controlado por (em) diferentes instâncias.

Como dissemos anteriormente, esse discurso do professor foi enunciado na situação de um concurso organizado por uma instituição patronal, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Foi, por conseguinte, decorrente pensar nas condições de produção do relato dos professores, assim como nos significados políticos depreensíveis desse acontecimento discursivo em sua relação com o poder institucionalizado. Em outras palavras, buscamos compreender como o professor seria constituído em sujeito através da instância enunciativa de seu discurso. Sob esse prisma, orientada por Foucault, postulamos o dizer do professor como controlado já dentro da própria ordem do discurso, uma vez que se sujeitaria ao regime de verdade produzido pelo sistema de poder dominante.

¹¹ No final do próximo capítulo explicitamos o que chamamos de dito, não-dito e silenciamento.

Por outro lado, tendo o discurso do professor o estatuto de porta-voz de saberes institucionalizados, funcionando como disseminador das verdades socialmente aceitas, procuramos entender também como a função-professor constituiria, ela mesma, uma instância de poder.

Em suma, procuramos compreender, através do funcionamento do discurso do professor, como esse sujeito ocupa, ao mesmo tempo, posições discursivas de dominação e assujeitamento. Ou seja, como diferentes discursos sobre o sujeito-professor, vindos do exterior ou nascidos dentro da própria instituição escolar, travam luta em seu texto.

Buscar perceber, na materialidade dos textos narrativos que compõem a coletânea desta pesquisa, os processos de identificação do sujeito-professor foi tarefa extremamente complexa.

Isto, primeiramente, em razão de que o distanciamento necessário para uma melhor compreensão dos movimentos, que trariam alguma luz sobre esses processos, de certa forma, poderia ficar comprometido pela posição por nós ocupada, pois, sendo professora, muitas vezes nos identificávamos nos fatos narrados, sentíamos-nos dizendo através dos ditos dos professores, inclinávamo-nos a julgar, a tomar partido. Portanto, o tempo todo foi preciso estar alerta para não nos deixarmos envolver além dos limites toleráveis à tarefa em execução. Toleráveis porque é impossível não se envolver, visto que é impossível não interpretar. Se somos sujeitos interpretantes, e este é, aliás, um dos postulados básicos da Análise do Discurso, toda nossa relação com a linguagem se dá, sem que o percebamos, a partir de nossas filiações ideológicas.

Tomando o dizer de Feyerabend, segundo o qual as ciências são "a nossa própria criação, incluindo todos os severos padrões que elas parecem impor-nos", Coracini (1991:36) confirma nossa assertiva ao postular que

com essa afirmação, Feyerabend desmistifica a ciência em sua busca da verdade objetiva (e absoluta) – toda verdade é, pois, subjetiva e provisória – e a apresenta como um jogo.

Acreditando nisso é que, no intuito de assegurar uma relação mais atenta e menos comprometida com o dizer dos professores, recorremos ao suporte teórico

proposto pela AD e por outros campos do conhecimento. Retomando, porém, o pensamento de Coracini:

Mesmo o mais sofisticado aparato teórico ou metodológico é produto da criação humana e nesses termos, não escapa à subjetividade, entendida aqui como 'relatividade', 'dependência do seu construtor'. É, aliás, esse caráter provisório da ciência que a faz progredir e avançar. Assim, cai por terra a visão tradicional que eleva a ciência à posição dogmática de detentora de critérios objetivos, mensuráveis, capazes de levar o homem à essência dos seres e à verdade dos fenômenos naturais (idem, *ibidem*),

já neste capítulo introdutório, gostaríamos de lembrar que, se nos propomos a uma relação menos ingênua com a linguagem, não temos a ilusão de estar postulando verdades universais, absolutas a respeito dos temas com que trabalhamos, embora muitas vezes o modo como dizemos possa dar a impressão do contrário. Reconhecemos, portanto, que nossas assertivas estão impregnadas pelos sentidos do já-dito que as/nos constitui.

Esse reconhecimento invalidaria a pesquisa? Queremos crer que não, uma vez que parece impossível trabalhar de outro modo.

Outra razão que dificultou o trabalho de análise foi justamente essa característica própria do sentido de ser constituído a partir de seu exterior. A relação do dizer com o que está fora dele, ou seja, a interferência constante do interdiscurso, propicia múltiplos efeitos de sentido que interferem o tempo todo no desenrolar do gesto de interpretação. Quando tínhamos a ilusão de ter captado uma imagem que o professor faria de si, outra se lhe superpunha para deslocá-la ou mesmo contradizê-la. Travamos um constante embate com a linguagem, durante o qual, não poucas vezes, nos sentimos perdida.

Para melhor lidarmos com essa dificuldade foi que trouxemos para o instrumental analítico o conceito de formações discursivas, postulando que esses múltiplos efeitos de sentido se davam justamente pelo fato de, no discurso do locutor da coletânea, e também no nosso, várias delas se digladiarem, devido principalmente às diferentes posições ideológicas que se enfrentam nesse processo sócio-histórico de (re)produção de palavras, expressões e proposições.

E é normal que seja desse modo, já que a incompletude é característica do sujeito e da linguagem. Assim, trabalhamos num campo onde se articulam diferenças, conflitos, contradições, conformismos, dominações e resistências.

Enfim, nesta pesquisa, procuramos, basicamente, responder as seguintes questões: afinal, através das formações discursivas presentes nos textos dos professores, em sua relação com as formações imaginárias, quais traços auxiliariam a identificar esse sujeito? Como os embates de poder afetam esse discurso, tanto nas manifestações lingüísticas como nas formas de silenciamento? Quais efeitos de sentido produzidos por outros discursos se destacam na constituição da fala desse sujeito e como se manifestam na materialidade discursiva?

As reflexões originadas em tal questionamento estão assim distribuídas:

No capítulo I, salientamos os principais conceitos teóricos que nos servem de base metodológica.

No capítulo II, refletimos sobre as condições de produção do discurso que compõe nosso *corpus*, ao mesmo tempo em que procuramos apreender possíveis significados políticos do fato de o governo do estado patrocinar um concurso de redações dirigido especificamente a professores da rede pública de ensino.

Nesse capítulo ainda, através de imagens de professor desenhadas no discurso da coletânea *O professor escreve sua história*, buscamos captar efeitos de sentido de valorização do sujeito-professor, efeitos esses que o sustentariam em um lugar de poder e respeito.

No capítulo III, centramos nossa atenção nos modos de identificação do sujeito-professor em relação a enunciados que produzem um efeito de crítica ao seu desempenho profissional.

Refletimos também como, ao mesmo tempo em que o sujeito-professor se identifica como vítima, ele constrói para si uma imagem de poder.

No capítulo IV, buscamos compreender alguns modos de se identificar do sujeito-professor através de suas relações conflitivas com o outro que o constitui, o sujeito-aluno.

No capítulo V, focalizamos seqüências discursivas que dizem respeito ao estatuto econômico de professores públicos estaduais e às condições de produção de seu trabalho, tendo também como objetivo observar aspectos do processo identitário do sujeito professor.

No capítulo seguinte, tecemos algumas conclusões.

Partindo do princípio de que qualquer processo de transformação da realidade escolar na direção da tão almejada melhoria da qualidade de ensino deve obrigatoriamente passar pela escuta do que o professor tem a dizer, gostaríamos que a contribuição desta pesquisa, apesar de suas possíveis falhas e faltas, fosse a de ser um instrumento de reflexão sobre a natureza do trabalho docente em nossas escolas públicas, a partir da identificação das formas de representação que o professor constrói a respeito de si e do outro.

Esta pesquisa atingiria sua meta principal se, em algum momento, servisse de suporte para um olhar distanciado das concepções arraigadas no imaginário escolar que muitas vezes impedem que se pense com maior clareza no trabalho que se está desenvolvendo e se tornam um obstáculo a transformações que se fazem necessárias. Este trabalho seria, talvez, de algum proveito, se se juntasse aos outros discursos que interferem nesse processo ininterrupto de construção de atitudes ético-político-pedagógicas dentro do universo escolar.

CAPÍTULO I

SUJEITO E IDENTIDADE

*Tenho varado bonanças e brisas, vendavais e
trovoadas. Professor. (5-32/33)*¹

Objetivando esta pesquisa captar modos de identificação do sujeito-professor, torna-se mister explicitar o conceito de identidade e, por implicação, o conceito de sujeito que a estarão embasando. É isso que faremos neste capítulo.

Diferentemente de algumas regiões da psicologia, que postulam identidade como a "percepção contínua de si mesmo, com base na consciência e nos atributos pessoais e nas relações externas que a pessoa identifica como definidoras" (Rohmann, 2000:207); diferentemente também de algumas áreas das ciências sociais, que identificam os indivíduos segundo elos de raça, nacionalidade, classe, cultura etc., elos esses estabelecidos por meio de características que definem o que seria o "mesmo", ou seja, o "igual" por contraposição ao que é percebido como "não-igual" dentro de um agrupamento social, neste trabalho tratamos a questão da identidade relacionada à inscrição de um sujeito em formações discursivas, isto é, relacionada à identificação de um sujeito a um (ou vários) discursos. Em outras palavras, relacionamos identidade a processos de subjetivação.

Preocupamo-nos, portanto, com o sujeito discursivo, ou seja, refletimos no indivíduo interpelado em sujeito pela linguagem, em sua relação com a história e com a ideologia (cf. Althusser, 1998), uma vez que para nós importa não o indivíduo no mundo, mas a posição ocupada por um sujeito no discurso (cf. Foucault, 1997a;

¹ Esta epígrafe vem de um dos textos da coletânea *O professor escreve sua história*. Como notificação de todo extrato transcrito da coletânea para esta dissertação, o número em negrito corresponde à ordem de inserção do texto (do qual transcrevemos o excerto) na coletânea e os demais números correspondem às linhas onde se encontra o excerto que trazemos para análise.

Pêcheux e Fuchs, 1990; Maingueneau, 1993; Orlandi, 1999 e outros). O que nos interessa observar, então, não é o indivíduo pragmático, mas a subjetividade que se constitui no acontecimento discursivo, isto é, preocupa-nos como o indivíduo, ao se relacionar com a linguagem, é assujeitado em/por diferentes instâncias discursivas, que são instâncias de poder, ao mesmo tempo em que a elas resiste, numa infindável busca de completude.

Para efetivar tal tarefa, trouxemos para nossas reflexões concepções de sujeito desenvolvidas por alguns teóricos lingüistas que se afastaram do postulado cartesiano de sujeito como indivíduo igual a si mesmo. Apresentamos, então, o conceito foucaultiano de sujeito de discurso, o conceito pecheutiano de sujeito da ideologia e o sujeito da psicanálise retomado por Authier-Revuz, uma vez que foi principalmente nestas concepções que nos apoiamos para desenvolver o conceito de identidade com o qual trabalhamos .

Se, para instaurar uma ciência que desse conta da linguagem, Saussure (1970:16) centrou seu objeto de estudos na língua, deixando em segundo plano a fala, isto é, o uso da língua, aí incluídos o sujeito, a história e o mundo, Benveniste foi o primeiro a (re)inserir, no campo de estudos da linguagem que se desenvolviam na França, a questão do sujeito, afirmando que é

na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de “ego” [...] É “ego” que *diz ego* (Benveniste, 1991:286).

Ou seja, o *sujeito* só se constitui em situação discursiva quando um indivíduo atualiza a linguagem ao se designar como *eu* de seu discurso. Através dessas afirmações, Benveniste postula o conceito importantíssimo de que *não há sujeito sem linguagem*, de onde se pode inferir que a identidade de um indivíduo se constrói lingüisticamente.

Outro conceito relevante também tratado por Benveniste é o de que *nem o indivíduo preexiste à sociedade, nem esta ao indivíduo*. É um conceito de *dialogia* que subjaz à noção de *subjetividade*. Para esse autor, o mesmo gesto de instauração do *eu* instaura um *tu*; ou seja, para se constituir sujeito, é imprescindível ao *eu* alocar um *tu* ao qual se dirige.

Porém, a noção dialógica de Benveniste amalgama o “eu” e o “outro” numa única instância de produção de linguagem, não considerando a alteridade como constitutiva do sujeito, mas sim apenas constituída por ele. Para esse autor, é sempre um *eu* que aloca um *tu*, que por seu turno se converterá em *eu*; isto é, a noção de sujeito abrange na verdade apenas o *eu*, uma vez que o *tu* é somente um *não-eu*.

Essa idéia se reforça quando Benveniste define *discurso* como “a língua enquanto assumida pelo homem que fala (grifo nosso), e sob a condição de *intersubjetividade*” (idem:287). Parece tratar-se de uma via de mão única, em que o *tu* seria unicamente uma subcategoria do *eu*, que é aquele que fala, que coloca efetivamente a língua em movimento².

Ao descrever a relação *eu-tu* como um paradigma localizado ao nível da linguagem, previsto pelo sistema lingüístico, considerando o processo de comunicação “apenas uma consequência totalmente pragmática” (idem:286), Benveniste mantém uma concepção estruturalista de língua enquanto um sistema abstrato, fechado em si, pré-existente ao sujeito, “que contém sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão” (idem:288). Para Benveniste basta ao indivíduo “apropriar-se” da língua para se tornar sujeito em uma situação discursiva. É uma visão de sujeito hegeliano, onipotente, origem, essência ou causa de seu dizer.

Essa concepção de indivíduo idêntico a si mesmo, indiviso, consciente e mestre de seus desejos, pensamentos e atos, traz embutido um conceito de identidade, talvez o mais comumente aceito por estar amparado pela tradição cartesiana, como a “qualidade de idêntico”, sendo “idêntico” o “perfeitamente igual”, conforme o Novo Dicionário Aurélio (Ferreira, 1975:738).

Dentro dessa concepção, seria possível, então, encontrar um sentido unitário e estável para identificar *professor*, que valeria para distingui-lo dos demais indivíduos do grupo social. Ou seja, *professor* se definiria por uma relação de igualdade a si mesmo. Por extensão, poderíamos postular que *professor* seria todo aquele que partilhasse certas características comuns a algumas pessoas em uma determinada comunidade, por

² Uma outra ressalva que poderia ser feita à teoria de Benveniste é a de que, ao denominar *sujeito* apenas aquele que diz *eu*, ele não considera como manifestações de subjetividade na linguagem os discursos que mascaram o sujeito, ao se utilizarem de formas impessoais de enunciação, como é o caso do discurso científico, conforme propõe Coracini (1991); ou os discursos em que o locutor se enuncia como *ele*.

oposição a outras pessoas que não fossem portadoras dessas características. Seria uma identificação “natural” do homem no mundo, a-histórica, desideologizada.

Não é bem assim para a Análise do Discurso. A AD, concordando parcialmente com Benveniste, concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Porém, esta instância de conhecimento considera a língua na sociedade e na história, o que nos leva a concluir, com Possenti, que

o falante nem é inútil, nem todo-poderoso. Entre ele e o ouvinte está a língua, e, na verdade, o que foi dito, se, por um lado, é a garantia à qual pode apelar o locutor, se acusado de produzir um efeito que não intencionava, pode ser a garantia do interlocutor de que tal efeito decorre do que foi dito. É que é possível um trabalho diferente sobre a mesma coisa. É nisso, aliás, que se distinguem os sujeitos (Possenti, 1995:58).

Ou seja, os efeitos de sentido resultam de um processo discursivo que se materializa na língua. Não é uma questão apenas de apropriação, mas de trabalho do sujeito com e sobre a linguagem. Pois, se é através da língua que a subjetividade se constitui, podemos afirmar que os sentidos não se dão independentemente do sujeito. Falando de outro modo, a língua se constrói através de homens falando, de sujeitos se significando ao significar o mundo. Assim sendo, o conceito de identidade estaria atrelado a processos de identificação, processos estes que consistem nessas relações entre sujeito/sentido, ou seja, a mecanismos de produção de sentidos, que são também mecanismos de produção dos sujeitos e da própria língua.

Uma vez que esses mecanismos implicam numa relação sujeito/língua, e sendo esta um construto sócio-histórico-ideológico, não é possível conceber um sujeito fora da história e da ideologia. A identidade, por conseguinte, é um efeito da história, o que nos leva a concluir que o sujeito jamais é idêntico a si mesmo, homogêneo, estável.

Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (Rajagopalan, 1998:41).

Não é possível, portanto, falar em identidade como algo que tivesse completude, que fosse delimitável através de um sentido fixo e imutável. Identidade, tomada como um todo homogêneo, igual a si mesmo, não constitui um pressuposto para nós. E isso se dá justamente por essa inscrição da língua e do sujeito na história, ou seja, por serem

historicizados, historicizáveis, historicizantes, tanto sujeito como língua se transformam. Deduz-se, então, que, neste trabalho, o termo identidade não é entendido como um rol de características estáveis, monolíticas. Da mesma forma, rejeitamos uma concepção de identidade relacionada à idéia de um movimento sucessivo, linear.

Definimos identidade como um conceito que traz implícita a idéia de processo, processo identitário, que resulta da filiação do indivíduo, em sua vivência social, a redes de significado, redes essas que também têm seus limites fluidos, que se amalgamam umas nas outras; apenas aparentemente relevando-se uma ou outra em dada situação de produção de sentido. O que se flagra, então, - e é a isso que tomamos como identidade - são identificações, pontuais e momentâneas, que fazem parte do complexo processo identitário de um sujeito.

Porém, o sujeito raras vezes percebe essa sua filiação a redes de sentido, tendo a ilusão de ser a origem de seu próprio dizer. Isso se dá por um mecanismo ideológico que produz a falsa impressão de sermos sujeitos sempre já constituídos. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados nessa constituição do sujeito em sua relação com o simbólico. E vem daí a ilusão de identidade como unidade, homogeneidade.

Essa posição teórica que relaciona o sujeito à ideologia e ao inconsciente origina-se em um repensar as teorias marxistas e a psicanálise freudiana dentro do campo da linguagem.

A ideologia, lembra Orlandi,

não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”. No espaço que vai da constituição dos sentidos (interdiscurso) e sua formulação (intradiscurso) intervêm a ideologia e os efeitos imaginários (Orlandi, 1996:30).

Ou seja, no interstício entre o signo e o referente estabelece-se a ideologia.

Para Bakhtin, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Bakhtin, 1992:36), isto é, a linguagem é a materialidade onde a ideologia se manifesta concretamente, pois, sendo um produto social, retrata várias formas de significar a realidade, segundo vozes daqueles que a empregam.

Percebe-se por aí a impossibilidade de um significado único, estável para descrever sujeito, e, por conseguinte, a inexistência de um todo significativo que desse

conta de definir identidade. Identidade é cambiante, depende de qual lugar discursivo os sujeitos estão ocupando ao produzir sentidos.

Essa tese de lugar discursivo ocupado pelo sujeito foi defendida por Michel Foucault, que situa o sujeito dentro da ordem do discurso, tomando-se aí *discurso* como “séries descontínuas umas em relação às outras” (Foucault,1996:51). A idéia de descontínuo traz a idéia de multiplicidade do sujeito, porque todo discurso se constitui de “cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e funções possíveis” (idem:58).

Deve-se, segundo esse autor, rejeitar qualquer concepção unificante de sujeito, pois sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por um mesmo indivíduo que “pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (Foucault,1997a:107) ou por diferentes indivíduos que ocuparão esse espaço ao formularem um enunciado:

Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados “enunciados”, não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas é determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (idem:109).

Ou seja, o sujeito, para Foucault, é a posição (ou as posições) que o indivíduo deve ocupar enquanto enunciador, uma vez que para ele o discurso é um conjunto de enunciados que remetem a uma mesma formação discursiva.

Um dos temas da filosofia tradicional que Foucault critica é justamente o tema do sujeito fundante, isto é, aquele que

está encarregado de animar diretamente, com suas intenções, as formas vazias da língua; é ele que, atravessando a inércia das coisas vazias, reapreende, na intuição, o sentido que aí se encontra depositado; é ele igualmente que, para além do tempo, funda horizontes de significações que a história não terá senão de explicitar em seguida, e onde as proposições, as ciências, os conjuntos dedutivos encontrarão, afinal, seu fundamento. Na sua relação com o sentido, o sujeito fundador dispõe de signos, traços, letras. Mas, para manifestá-los, não precisa passar pela instância singular do discurso (Foucault,1996:47).

Foucault, ao contrário, refere o sujeito a uma impossibilidade: a impossibilidade de escapar à ordem do discurso, controlado por procedimentos de exclusão e por procedimentos de sujeição. O sujeito não é fundante, artífice de suas intenções, mas assujeitado, interditado, aquele “que não tem o direito de dizer tudo, que não pode falar de tudo em qualquer circunstância, aquele que não pode falar de qualquer coisa” (idem:9).

Relacionado à teoria foucaultiana de um cerceamento do sujeito pelo discurso, dentro do qual o sujeito se dispersa, Pêcheux postula um sujeito impossibilitado de escapar da ideologia: “não há sujeito sem discurso, não há discurso sem ideologia”. Para defender tal idéia, Pêcheux toma como premissa Althusser, segundo o qual

[...] os indivíduos foram sempre/já interpelados pela ideologia como sujeitos o que necessariamente nos leva a uma última formulação: *os indivíduos são sempre/ já sujeitos*. Os indivíduos são portanto “abstratos” em relação aos sujeitos que existem desde sempre (Althusser,1998:98).

Buscando compor uma teoria não-subjetivista da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador, Pêcheux opõe-se à concepção inatista de sujeito ideal e à de sujeito intencional do estruturalismo, lembrando que o indivíduo, interpelado pela ideologia, em sua relação com a história, transforma-se em sujeito. Ou seja, o sujeito é um efeito produzido pela ideologia, diferente em cada fase histórica da luta de classes. Não pode, portanto, ser origem de si mesmo.

Por ideologia Pêcheux entende não um objeto da esfera das idéias, acima do mundo das coisas; mas sim uma materialidade articulada sobre a materialidade econômica relacionada ao modo de produção dominante em uma formação social. É através dessa concepção de ideologia que ele pode sustentar o

assujeitamento do sujeito como “sujeito ideológico”, de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar seu lugar* em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção (ou naquela categoria, camada ou fração de classe ligada a uma delas) (Pêcheux e Fuchs, 1990:166).

Ao justificar um sujeito da ideologia - “a evidência do sentido (ou da significação)”, Pêcheux preocupa-se em discernir as relações entre esse sujeito e um

sujeito de linguagem - a “evidência subjetiva”³. Para tanto, ele relaciona ideologia e linguagem, concebendo o discursivo como o lugar em que a ideologia se materializa. Ele traz, então, para seu dispositivo teórico, as noções de *formação ideológica* e de *formação discursiva*:

Falaremos em *formação ideológica* para caracterizar um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; deste modo, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito umas com as outras (idem:166).

Uma mesma formação ideológica pode comportar uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que

determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes (idem:167).

Assim, para que uma seqüência tenha sentido, faz-se mister que ela esteja inscrita numa formação discursiva, que, por sua vez, constitui uma região da formação ideológica.

Em outro momento, Pêcheux lembra que as palavras mudam de sentido conforme as posições ocupadas por aqueles que as empregam, ou seja, o sentido de um texto não depende apenas da natureza das palavras, mas das construções em que essas palavras se combinam. Assim, à noção de estrutura, Pêcheux (1997) acrescenta a de acontecimento e traz o equívoco como constitutivo da própria linguagem. Por conseguinte, não se deve entender FD como uma máquina estrutural fechada, mas como um conjunto heterogêneo composto por elementos que lhe são exteriores. Com o refinamento da noção de interdiscurso, de que trataremos adiante, ficou reforçada a concepção de FD como o lugar complexo do múltiplo, do conflito.

³ Essas evidências encontram sua origem em Althusser: “Como todas as evidências, incluindo aquela segundo a qual uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possuía uma significação’, ou seja, incluindo a evidência da transparência da linguagem, esta evidência de que você e eu somos sujeitos – e que este fato não constitui nenhum problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar” (apud Henry, 1983:30).

O sujeito, ao produzir discurso, se filia a uma ou várias formações discursivas. Dado o caráter dialético entre formação ideológica e formação discursiva, é praticamente impossível discretizá-las: ideológica é a própria maneira de o sujeito estar na língua. Daí se conclui que o processo pelo qual uma sequência discursiva é produzida, ou reconhecida como um sentido se apaga para o sujeito, que tem a ilusão de ser a origem do sentido. A essa ilusão, constitutiva do efeito-sujeito em relação à linguagem, Pêcheux caracteriza como esquecimento nº1.

Ampliando essa noção de esquecimento nº1, Pêcheux a liga à noção lacaniana de “Outro”, com O maiúsculo, situando esse esquecimento na zona do inconsciente à qual o sujeito não tem acesso. Através da relação ideologia-inconsciente-discursividade, ele reafirma a alteridade como constitutiva da subjetividade. Isto é, há um exterior específico - o interdiscurso - que intervém no processo de organização de um discurso determinado, sem que o sujeito se dê conta de que isso está ocorrendo. É o discurso sendo construído dialogicamente por outros discursos (o lugar do Outro) “aos quais ele se articula por relações de contradição, de submissão ou de usurpação” (Pêcheux e Fuchs, 1990:177).

Na concepção teórica pecheutiana, o interdiscurso é “algo que fala antes, de outro lugar”, ou seja, a memória constitutiva de todo dizer. Esta noção é muito importante para o conceito de identidade com o qual esta pesquisa trabalha, uma vez que relaciona a FD com seu exterior, ou seja, obriga a se reconhecerem como elementos importantes de análise os pontos de confronto polêmico nas fronteiras internas da FD, as zonas atravessadas por toda uma série de efeitos discursivos, tematizados como efeitos de ambigüidade ideológica, de divisão.

Baseada nesses conceitos, ao invés de privilegiar um trabalho de homogeneização, dedicamo-nos a um empreendimento que, ao buscar vestígios da memória constitutiva dos discursos componentes do nosso *corpus*, possibilitou aflorarem as contradições, o diferente que subjaz a esse discurso.

O sujeito para Pêcheux é, então, assujeitado, dividido por ser constituído de vários outros, vindos de diferentes lugares da ideologia, que se dispersam em seu discurso; esse sujeito, porém, se apresenta com aparência de unidade, justamente porque nele se opera esse esquecimento nº 1.

Ao tratar da relação do sujeito enunciador com seu próprio enunciado, ou seja, ao tratar da *enunciação*, Pêcheux afirma que

aparece claramente, no próprio nível da língua, uma nova forma de ilusão segundo a qual o sujeito se encontra na fonte do sentido ou se identifica à fonte do sentido: o discurso do sujeito se organiza por referência (direta, divergente), ou ausência de referência, à situação de enunciação (o “eu-aqui-agora” do locutor) que ele experimenta subjetivamente como tantas origens quantos são os eixos de referência (eixo das pessoas, dos tempos, das localizações) (idem:174).

É a ilusão do sujeito empírico da teoria lingüística ou a ilusão de ser a enunciação um simples sistema de operações, como quer a teoria formalista. É uma oposição ao sujeito enunciador portador de escolha, de intenções, de decisões, idêntico a si próprio que Pêcheux está propondo.

Essa ilusão, que Pêcheux denomina de esquecimento nº 2, “a zona dos *processos de enunciação*” (idem:177), tem por característica o fato de que, todo “dito” implica um “não-dito” que o constitui:

A enunciação equivale, pois, a colocar fronteiras entre o que é “selecionado” e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o “universo do discurso”), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de “tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)” ou o campo de “tudo a que se opõe o que o sujeito disse” (idem:176).

Utilizando-se de terminologia freudiana, Pêcheux ressalta que essa zona do “rejeitado” é de natureza pré-consciente/consciente; o que explica o fato de o próprio locutor poder retornar ao seu dizer, a fim de reformulá-lo, corrigi-lo, aprofundá-lo ou explicitá-lo ou mesmo o fato de o interlocutor solicitar ao locutor que indique com maior clareza o que quis dizer. Esse esquecimento tem relação com “a situação empírica concreta na qual se encontra o sujeito, marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (“outro” com o minúsculo)” (idem:177)

Resumindo, diríamos que, para Pêcheux, não há um sujeito dono de seu dizer, mas uma posição (função) sujeito; posição esta ocupada pelo indivíduo interpelado pela ideologia em sua relação com a língua, dentro da história. O que há é sempre um já-sujeito, pois sua condição de existência é não-subjetivista: embora tendo a ilusão de ser

a origem do que diz, ele é produto do interdiscurso que o constitui (esquecimento nº 1). São discursos vindos de diferentes lugares da ideologia, preexistentes ao sujeito, que lhe permitem se significar ao mesmo tempo em que significa o mundo. Seu discurso remete sempre a um “Outro”, que lhe é exterior, que são os discursos com os quais dialoga e a um “outro”, que é a inscrição da discursividade nas relações eu-tu-aqui-agora, que constituem o “espaço subjetivo da enunciação” (idem:178). São relações simbólicas em que intervém o imaginário, através de um mecanismo ideológico que regula a relação do sujeito com o seu dizer (esquecimento nº 2). Assim, a subjetividade pecheutiana tem de ser entendida como a relação do sujeito com esses dois esquecimentos.

Essa noção do primado do interdiscurso na constituição do sujeito e da possibilidade de o sujeito interferir em seu próprio dizer vai ser também objeto de reflexões de Authier-Revuz.

Pode-se afirmar que o sujeito de Authier-Revuz é sobretudo um sujeito marcado pela teoria psicanalítica, uma vez que ela se propõe trabalhar, no campo lingüístico da enunciação, o que denomina *heterogeneidade constitutiva do sujeito e seu discurso* (Authier-Revuz,1990:26). Para tanto, ela articula em suas reflexões alguns aspectos do dialogismo bakhtiniano e a noção de sujeito psicanalítico permitida por Freud e sua releitura por Lacan, que interessam para a compreensão do funcionamento da linguagem e de sua relação com o sujeito.

De Bakhtin, Authier-Revuz traz a crítica à lingüística estrutural pelo fato de esta não articular o conceito de língua nem com a história, nem com o sujeito, nem com uma prática social concreta.

Interessa, para essa autora, a teoria bakhtiniana da dialogização interna do discurso, que considera que as palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”, ou seja, a trama de um discurso é tecida, do exterior, pelo já-dito:

Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já dito na fala de outro. Nenhuma palavra é “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais “viveu” sua existência socialmente sustentada (Bakhtin, apud Authier-Revuz, 1990:27).

É esse conceito bakhtiniano de dialogia que, articulado a teorias psicanalíticas, Authier-Revuz evoca para explicitar seu conceito de heterogeneidade constitutiva, relacionado à problemática do discurso como produto do interdiscurso e do inconsciente; isto é, um funcionamento discursivo regulado de seu exterior, “maquinaria estrutural ignorada pelo sujeito que, na ilusão, se crê fonte deste seu discurso, quando nada mais é que o suporte e o efeito de discurso” (idem).

Outro campo exterior à lingüística que interessa a Authier-Revuz é o questionamento feito pela psicanálise a respeito da unidade significativa da cadeia linear⁴.

Concebendo um sujeito dividido desde sua origem, Lacan, lendo Freud, apoiado em Saussure, busca as formas de constituição desse sujeito no interior de uma fala fundamentalmente heterogênea.

[...] a psicanálise, através de sua própria prática e de sua própria problemática, não lingüísticas, postula como lei de toda fala – e não de uma “fala analítica” – o fato de que, sempre, sob nossas palavras, “outras palavras” se dizem; que por trás da linearidade conforme à “emissão a uma só voz”, se faz ouvir uma “polifonia” e que “todo discurso quer alinhar os vários alcances de uma partição”; que o discurso é constituivamente atravessado pelo “discurso do Outro (Authier-Revuz, 1982:140-1).

É com essa concepção de discurso heterogêneo atravessado pelo inconsciente que a psicanálise articula a noção de descentramento do sujeito, postulando que o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, que lhe serviria para “traduzir” em palavras um sentido do qual esse sujeito seria a origem consciente. O sujeito, ao contrário, é dividido, clivado (não desdobrado). É um efeito de linguagem.

Para Lacan, “a linguagem é a condição do inconsciente”⁵. Inconsciente que, concebido como a linguagem do desejo, o “capítulo censurado”, é o responsável pela cisão do eu. Ou seja, todo discurso emana do Outro, o inconsciente, que seria o lugar da família, da lei, do pai; liame da história e de posições sociais, lugar da subjetividade.

Ao postular que o inconsciente é o discurso do Outro, a psicanálise está negando a existência de um discurso do qual o sujeito seria a origem. Não há sujeito em posição

⁴ As afirmações a seguir são calcadas em Authier-Revuz, 1982, página 136 e seguintes.

⁵ Cf. as duas proposições lacanianas: “L’Inconscient est le discours de l’Autre” e “l’Inconscient est structuré comme un langage” (apud Authier-Revuz 1982:137)

exterior à linguagem, de que o sujeito falante poderia tomar distância. O sujeito é um efeito de linguagem, ou seja, uma representação que depende das formas de linguagem que ele enuncia, mas que de fato o enunciam.

[...] o sujeito não é nada mais que a ordem da linguagem na qual ele foi aculturado. "Rede do significante onde é necessário que o sujeito seja já tomado para que ele possa aí se constituir: como si mesmo, como em seu lugar no parentesco, como existente, como representação de um sexo" (Clément, apud Authier-Revuz, 1982:137).

Também não há centro para o sujeito, fora da ilusão e do fantasma. Essa ilusão de ser centrado, a que Freud designava como a "função do desconhecimento do eu", é inerente (necessária) à construção da subjetividade. Uma das funções da prática psicanalítica é justamente descentrar, isto é, reconhecer que o centramento é um imaginário montado pelo sujeito, sem, no entanto, querer aboli-lo.

O sujeito é obstruído mas não ausente, ele é dividido e não exterminado, porque ele é interpelado (na ocorrência pela Ideologia) nos modos do fantasma (Roudinesco, apud Authier-Revuz, 1982:139).

Em resumo,

todo discurso é constitutivamente atravessado por "outros discursos" e pelo "discurso do Outro". O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala) mas uma condição (constitutiva; pela qual se fala) do discurso de um sujeito falante que não é a origem primeira desse discurso (Authier-Revuz, 1982:141).

Rompe-se, então, com o Eu da subjetividade clássica, concebido como um interior diante da exterioridade do mundo. Nesse Outro da psicanálise reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia e do inconsciente, que Authier-Revuz e outros estudiosos do discurso trazem para seu campo teórico.

Inspirando-se, então, em pressupostos bakhtinianos e lacanianos de atentar para "os diversos discursos que se dizem" no desenrolar de uma única cadeia verbal, Authier-Revuz propõe, sob um ponto de vista lingüístico, descrever as formas de heterogeneidade mostrada na cadeia discursiva, provando ser sua unidade apenas aparente, pois aí se inscreve o Outro (com ou sem marcas unívocas de ancoragem).

Para tanto, articula os conceitos de heterogenidade constitutiva – o Outro linguageiro - e heterogenidade mostrada; postulando que a ocorrência desta serve apenas para confirmar que a crença do sujeito centrado, origem do discurso, é pura ilusão. O mecanismo de distanciamento do sujeito de uma parte de seu discurso é irreduzível à divisão que o constitui e que constitui sua fala. Ou seja, as formas da heterogeneidade mostrada, no discurso, são apenas elementos da representação (fantasma) que o locutor se dá de sua enunciação, e jamais um reflexo fiel, uma manifestação direta da heterogeneidade constitutiva.

Para Authier-Revuz, existe uma negociação necessária entre o sujeito e a heterogeneidade que o constitui; negociação esta que se dá pelo mecanismo da denegação: ao marcar explicitamente os pontos de heterogeneidade em seu discurso, na tentativa inconsciente de negar a presença do outro e se colocar como mestre de seu dizer, o sujeito está delimitando, circunscrevendo o outro. Ou seja, ao denegar o outro, o sujeito o está explicitando no um.

Creemos que as observações acima a respeito do sujeito levam a uma concepção mais clara a respeito de identidade.

Ao trabalhar, por um lado, com o conceito de um sujeito constituído através do simbólico em sua relação com a história e com a ideologia, e, por outro, com a concepção de um sujeito clivado, heterogêneo, atravessado pelo inconsciente, a AD tornou possível pensarmos identidade como as diferentes posições que o sujeito ocupa no discurso, ou seja, identidade como o lugar da diferença, da multiplicidade, em constante deslocamento.

Por ser o lugar do outro, a incompletude será sempre a característica principal do sujeito. Identidade é o lugar da falta, do desejo de completude, da alienação constitutiva do sujeito.

Partindo daí, podemos, então, postular que o que o termo identidade designa são os processos identificatórios, que se dão na constituição do sujeito, interpelado pela ideologia em sua relação com a história. Será para nomear esses processos jamais idênticos a si mesmos, em constante movimento, que estaremos empregando *identidade*.

Portanto, no que interessa especificamente para este trabalho, não será possível atribuir cartesianamente uma identidade que delimitaria, ou melhor, que traçaria o perfil

de um professor. Teremos de nos contentar sempre com uma imagem mal acabada, fugidia desse sujeito.

Porém, admitindo ser a discursividade um construto social, produzido sob determinadas condições, em que uma memória do dizer delimita aquilo que faz sentido na situação imediata, na circunstância mesma da enunciação, não seria de todo incoerente pensarmos identidade como uma unidade imaginária fixa e categórica, ou categorizável. Nesse caso, seria possível distinguir uma identidade de sujeito-professor que configuraria uma posição discursiva num determinado momento histórico-social.

Acreditamos, por conseguinte, ser de suma importância pensarmos numa relação entre unicidade e dispersão ao refletirmos sobre identidade.

Derrida (1996) traz para seu campo epistemológico a impossibilidade de um *eu* sem o *outro*. Ele fala em *unicidade sem unidade*, isto é, o que aparentemente é único não é uno, o *eu* é uma multiplicidade de *outros*. Para esse autor, a unicidade é ilusória, o que se dá realmente é uma dispersão do sujeito. Toda língua, para ele, é a monolíngua do outro:

Il n'est pas possible de parler hors de cette promesse qui donne, mais en promettant de la donner, *une* langue, l'unicité de l'idiome. Il ne peut être question de sortir de cette *unicité sans unité*. Elle n'a pas à être opposée à l'autre, ni même distinguée de l'autre. Elle est la monolange *de* l'autre. *Le de* ne signifie pas tant la propriété que la provenance: la langue est à l'autre, venue de l'autre, *la* venue de l'autre (Derrida, 1996:127).

A *unidade*, que contém a idéia de homogeneidade, de completude, não se dá na língua e, acrescentamos, no sujeito. O que temos sempre é a *unicidade*, a singularidade, a contingência do sujeito, falácia do uno. É o sujeito ao mesmo tempo idêntico a si mesmo e diferente, porque engloba muitos outros que vêm de outros lugares. Identidade não é disjunção, não é isto ou aquilo; mas é isto e aquilo o tempo todo.

Como tão bem demonstrou Pêcheux, é preciso que o sujeito ao dizer x, acredite estar dizendo apenas x, para que ele possa significar. Esse esquecimento, como já foi dito, produz no sujeito a impressão da realidade do pensamento, ou seja, faz acreditar numa relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, estabelecendo uma relação natural entre a palavra e a coisa.

O outro esquecimento, também chamado ideológico, determinado pela maneira como o sujeito se inscreve na língua e na história, leva esse sujeito a acreditar ser a origem absoluta de seu dizer.

Quando o indivíduo nasce, os sentidos já estão em processo e, para que esse indivíduo se constitua como sujeito de discurso, é preciso que entre nesse processo, esquecendo o que já foi dito ao se identificar com o que diz. Ou seja, o sujeito se significa, constrói sua identidade, retomando palavras já existentes como se elas se originassem nele mesmo.

Sentidos e sujeito estão sempre em movimento – os sentidos e os sujeitos são sempre os mesmos, mas, concomitantemente, são sempre outros (cf. Foucault, 1996). Esse lugar do mesmo e do diferente, em que se dá o embate entre o simbólico e o político, é o lugar onde se manifesta a identidade.

Retomando uma diferenciação já feita anteriormente entre real e realidade, em termos de real, o discurso é “a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivos tanto do sujeito como do sentido” (Orlandi, 1999:74), a identidade, portanto, não se sujeita à categorização. “De outro lado, a nível das representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição, na instância do imaginário” (idem). Identidade, portanto, poderia ser concebida como uma forma de totalização do heterogêneo, ou seja, uma completude imaginária produzida pela relação da língua com a ideologia.

Diríamos, então, que, para que o professor se constitua como sujeito, é preciso, por um lado, que haja uma imagem - de alguma forma cristalizada - de professor que o identifique (e com a qual ele se identifique); que lhe permita ocupar, através do discurso, um lugar; que lhe possibilite se deslocar nas distintas posições discursivas; que o identifique ao ser o que os outros não são. Em outras palavras, para que *professor* signifique, é necessário um retorno aos mesmos espaços do dizer. São diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado na memória (interdiscurso), que permite que esse sujeito constitua uma identidade, ocupe um espaço na comunidade lingüística.

Cremos ser justamente aí, nesse lugar de unicidade, embora falsa, dos processos identitários, que se ancoram os procedimentos de dominação, de exclusão, de preconceitos.

Por outro lado, toda vez que um discurso do/sobre professor é produzido, há um deslocamento na rede de filiação de sentidos. Assim sendo, é impossível se estabelecer uma identidade fixa, estável de professor.

Para nos auxiliar a melhor compreender, na materialidade lingüística das redações, essa complexa rede de possibilidades de efeitos de sentido a respeito do processo que atribui uma identidade social ao sujeito-professor, adotamos o conceito de *paráfrase*.

Baseando-nos em Pêcheux, atribuímos à *paráfrase* a responsabilidade pelos efeitos de sentido que um discurso pode produzir, uma vez que esses efeitos se dão através da relação das unidades que o constroem e não nas unidades em si mesmas. Assim, é possível definir *paráfrase* como "um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações" (Pêcheux, 1997:51). Ou seja, recorrendo ao conceito de esquecimento número dois, acreditamos que a enunciação seleciona enunciados, que passam a compor o universo do discurso, e rejeita outros. E esses enunciados selecionados formarão *famílias parafrásticas* que indicam que o dizer sempre poderia ser outro.

Será, então, correlacionando significantes que buscaremos, nos textos dos professores, detectar algumas dessas famílias que, através da repetibilidade, em nível de constituição do discurso, ou seja, no nível da memória discursiva, se concretizam, em diferentes formulações, na horizontalidade das realizações lingüísticas. Em outras palavras, procuraremos, pela correlação de enunciados, perceber o que, embora os enunciadores das redações não estejam dizendo, poderia estar sendo dito em seu dizer, e, assim, perceber alguns modos desse sujeito (se) identificar.

Trabalharemos também com o conceito pecheutiano de *metáfora*, considerando-a não como um desvio, mas como uma transferência constitutiva de sentido; o que justificaria serem as FD heterogêneas em si mesmas, pois suas fronteiras não se fixam jamais: configuram-se e reconfiguram-se intermitentemente.

A *metáfora* é o processo de relacionamento, de superposição, através do qual significantes se confrontam e, por essa via, se revestem de sentido, o que permite concluir que o sentido de um texto se dá no próprio gesto de interpretação.

Especificamente neste trabalho, interessou-nos compreender como sentidos a respeito da (des)valorização do ensino e do profissional que o exerce foram produzidos no discurso de nosso *corpus*.

Como afirmamos no capítulo introdutório, detectamos que foram produzidos tanto pelo que é dito, como pelo não-dito, ou seja, por aquilo que aparentemente não se deixa dizer, mas que pode produzir sentidos, e ainda pelo que se apresenta na materialidade lingüística de um texto, produz efeitos de sentido, e depois é silenciado. Assim, postulamos três movimentos de produção de sentidos: *o dito, o não-dito e o dito e posteriormente silenciado (silenciamento)*. Esses três movimentos são constitutivos da significação, o que reafirma o postulado pecheutiano que todo sentido sempre pode ser outro. Isso se dá, como sabemos, tanto pelo fato de as FD se constituírem heterogeneamente por seqüências discursivas que se dizem, se complementam, se contradizem, como pelo fato de as FD não terem seus limites fechados, por se emaranharem umas nas outras, formando extensas redes de possibilidades de sentido.

Considerando que talvez tenhamos provocado um deslocamento em conceituações desenvolvidas por outros analistas de discurso, acreditamos ser importante explicitarmos a nomenclatura por nós adotada para nomear esses três movimentos⁶, a fim de que o leitor melhor acompanhe nossa argumentação.

Inicialmente, é relevante chamar a atenção para o fato de que a própria idéia de *já-dito*, neste trabalho, não se conforma a apenas uma definição:

a) o *já-dito* refere o que chamamos de interdiscurso, ou seja, o discurso transversal (Courtine, 1981) que constitui todo dizer. É a memória do dizer, fluida, heteróclita, irrecuperável;

b) o *já-dito* refere um efeito de sentido negativo à imagem desejada de qualidade, de prestígio ou de poder do sujeito-professor, efeito esse possibilitado pelo funcionamento lingüístico de um texto, em determinada situação enunciativa.

Esse sentido depreciativo é, talvez inconscientemente, desconsiderado ou substituído pelo locutor, na seqüência discursiva do texto. Porém, é recuperável pelo

⁶ Orlandi, 1997, entre outros, trata desses conceitos. Porém, não traremos dizeres seus para nos apoiar neste momento de nossas reflexões, visto não objetivarmos, neste trabalho, contrapor os conceitos de outros analistas aos nossos. Não descartamos, porém, a hipótese de nossos dizeres apresentarem pontos em comum com os de muitos autores, principalmente com Orlandi, visto termos lido textos seus, freqüentado alguns de seus cursos, e, principalmente, por, assim como ela, situarmos em Pêcheux nosso discurso fundador.

analista, preocupado justamente em perceber modos de identificação do sujeito-professor na discursividade de suas histórias.

Para não confundir com o interdiscurso, muitas vezes nos referimos a esse *já-dito* apenas como *dito*. Isso quando se trata do movimento que descrevemos como *dito e posteriormente silenciado*. A esse movimento denominamos *silenciamento*.

Silenciamento não apenas como condição de produção de sentidos, ou seja, como constatação de que, para que um sentido seja produzido, outros devem permanecer calados (cf. esquecimento nº dois de Pêcheux); mas silenciamento de um discurso específico que desvaloriza a imagem ideal que o locutor desejaria construir de professor e de ensino. Ou seja, silenciamento do discurso da desvalorização. Em outras palavras, notamos, em alguns trechos da coletânea, que o discurso constrói sentidos que desqualificariam professor e ensino para, a seguir, calá-los ou substituí-los por outros mais condizentes com os modos como desejaria identificar o sujeito docente e seu fazer. Especialmente no capítulo "O professor e sua práxis", através da análise do texto 34⁷ de nosso *corpus*, explicitamos com maior clareza o que chamamos de *silenciamento*.

Também o *não-dito* é um tipo de silenciamento. Também é ele um processo constitutivo de significação. Apenas por necessidade de clareza terminológica, discretizamos os termos *não-dito* e *silenciamento*, deixando, porém, claro que ambos os movimentos são, a nosso ver, ocorrências de silenciamento.

Chamamos de *não-dito* a um efeito de sentido que, embora aparentemente não deva se manifestar na enunciação, acaba se produzindo. Isto é, o *não-dito* seria não o efeito construído, talvez até fosse melhor dizermos: não o efeito "permitido" numa dada situação, mas sim o efeito rejeitado que, fazendo parte de uma família parafrástica, também se constrói.

Como mostraremos nos capítulos seguintes, na categoria do *não-dito* incluímos tanto os sentidos que se gostaria que fossem produzidos, embora, por alguma razão, não devam ser ditos, isto é, os efeitos que só aparentemente seriam rejeitados, quanto, ao contrário, os que se quer (conscientemente ou não) evitar, por pertencerem a outra FD. Dizendo de outro modo, ligamos o *não-dito* principalmente a duas possibilidades de efeitos de sentido:

⁷ Esse número corresponde à ordem em que as redações premiadas foram inseridas no livro *O professor escreve sua história*.

1) uma primeira, filiada ao discurso da valorização, que se responsabilizaria por uma imagem ideal de sujeito-professor, imagem esta que o situaria em um lugar de poder e respeito. Assim, apesar de nem sempre manifestarem no fio intradiscursivo, através de um dito, efeitos de enaltecimento, de louvação ao sujeito-professor, os modos de estruturação de muitos textos da coletânea, na relação entre linguagem e ideologia, produzem esses sentidos

Esses efeitos vêm geralmente da narração de situações em que o professor soluciona, não poucas vezes de forma heróica, difíceis problemas apresentados como obstáculos a um ensino de qualidade, como por exemplo, a agressividade de alunos, às vezes drogados, outras com problemas físicos ou psicológicos; a má receptividade à sua pessoa; a indiferença aos estudos; a dificuldade de aprendizagem de certos alunos; a fome das crianças; a falta de ambiente adequado para as aulas; o quase impossível acesso a escolas distantes e/ou localizadas em zonas perigosas e assim por diante.

O não-dito que produz efeitos de valorização do sujeito-professor se manifesta, também, como veremos principalmente no capítulo III e seguintes, em um discurso que classificamos como da resistência.

Em outras palavras, apesar de muitos textos não reproduzirem linearmente enunciados como o do governador, no Prefácio da coletânea, que faz uma apologia à *qualidade, dedicação e garra do magistério paulista* (Prefácio 7-8), efeitos de sentido como esse, que instala o sujeito-professor em um lugar de valor e respeito, são construídos, através de não-ditos, pelas seqüências discursivas das histórias, no desejo, a nosso ver, de silenciar um discurso que desvaloriza esse sujeito.

2) na segunda possibilidade de sentidos ligados ao não-dito, enquadrar-se-iam os possíveis efeitos que o locutor, inconscientemente ou não, não gostaria que fossem produzidos por seu discurso. Ou seja, aquilo que ele, se tivesse controle da linguagem, deixaria calado. Mas esses sentidos se produzem. Trata-se especialmente do efeito de crítica à **falta de (ou à pouca) qualidade, dedicação e garra do magistério paulista*⁸. Deles também tratamos nos capítulos seguintes.

Enfim, acreditando, como Coracini (1997:40), que todo dizer aponta para um outro que o constitui, e que

⁸ Os enunciados com asterisco (*) correspondem a hipóteses nossas.

falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais. [...] Postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo,

esta pesquisa trabalha no espaço fluido entre o mesmo e o diferente, entre o dito e o silenciado, onde sujeitos (se) significam, ou melhor, se movimentam, produzindo diferentes efeitos de sentido.

CAPÍTULO II

A CENOGRAFIA DISCURSIVA

"Participe do concurso O Professor escreve sua história" era o título do cartaz na sala dos professores. Professor da Rede, fiquei entusiasmado em participar desse concurso. (37-1 a 3)

Tendo explicitado, no capítulo anterior, como relacionamos identidade a processos de subjetivação, tomamos, neste capítulo, como objeto de reflexão as condições de produção das histórias que compõem nosso registro de análise, ao mesmo tempo em que nos perguntamos sobre os possíveis significados políticos depreensíveis do fato de se realizar um concurso que levou professores públicos paulistas a escreverem histórias concernentes à sua profissão.

Somadas às idéias de Pêcheux, de Foucault e de outros autores, das quais já tratamos anteriormente, que relacionam a estrutura lingüística ao acontecimento discursivo, apoiamo-nos também, para pensar nas condições de produção dos textos dos professores, na noção de cenografia desenvolvida em Maingueneau (1993:29 a 45), por nos parecer que o modo como este autor trata dessa questão é mais enunciativo que os demais.

Concebendo o real como investido pelo discursivo, Maingueneau desenvolve o conceito de "cena enunciativa", conceito este que desloca a concepção de "deixis" da Teoria da Enunciação, ao relacionar o conjunto {EU <-> TU-AQUI-AGORA}, ou seja, as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação, ao "universo de sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação" (idem:41).

Esse princípio a que Maingueneau obedece vem de Foucault (1997a), para quem as palavras não têm sentido nelas mesmas: elas se inscrevem em formações discursivas para significar.

A importância desse postulado situa-se, por um lado, no fato de se colocar o discurso em relação à situação de enunciação e não como algo dado a priori, que seria sempre o mesmo. Os sentidos do discurso se produzem a partir desse exterior que o constitui. Por outro, no fato de se conceber a situação de enunciação não como pré-existente ao discurso, mas como um processo através do qual a enunciação, ao desenvolver seus conteúdos, legitima a situação que a torna possível. Como Maingueneau (1993:42) deixa claro,

se existe deixis discursiva, é porque uma formação discursiva não enuncia a partir de um sujeito, de uma conjuntura histórica e de um espaço objetivamente determináveis do exterior, mas por atribuir-se a cena que sua enunciação ao mesmo tempo produz e pressupõe para se legitimar.

Na deixis discursiva, Maingueneau distingue a posição sujeito, ocupada pelo locutor e pelo destinatário discursivos (eu <-> tu), a cronografia (agora) e a topografia (aqui).

A deixis discursiva refletiria apenas o contexto imediato em que se dá uma enunciação, não sendo, por isso, suficiente para atingir a cenografia de uma FD. Para tanto, essa circunstância enunciativa situacional é sustentada por um contexto sócio-histórico mais amplo, a que Maingueneau denomina deixis fundadora, a qual

deve ser entendida como a(s) situação(ões) de enunciação anterior(es) que a deixis atual utiliza para a repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade. Distinguir-se-á, assim, a *locução fundadora*, a *cronografia* e a *topografia fundadoras*. Uma formação discursiva, na realidade, só pode enunciar de forma válida se puder inscrever sua alocação nos vestígios de uma outra deixis, cuja história ela institui ou "capta" a seu favor (idem, ibidem).

Podemos, então, afirmar que, assim como para Pêcheux, para Maingueneau os efeitos de sentido são efeitos (metafóricos) de um dizer anterior.

1- A cenografia da qualidade

Apoiada nesses conceitos, admitimos que as condições imediatas de produção de sentidos das redações dos professores, mais especificamente, sua topografia e cronografia discursivas situam-se no concurso realizado, em 1997, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com diversas empresas e órgãos governamentais, nacionais e estrangeiros ("Abrelivros"; "Compaq"; "Actividades Educativas de la Embajada de España"; "Estadão"; "Fundação Roberto Marinho"; "Liceu Pasteur"; "Ministerio de Educacion – Republica de Cuba"; "The British Council" "Unicef") e com instituições de enorme prestígio acadêmico (Unesp; Unicamp; Usp e Uniemp).

Esse concurso, porém, não deve ser tomado como uma circunstância empírica, cronológica, mas como um acontecimento que se inscreve no universo discursivo político-social brasileiro dos anos 90, universo esse marcado pela ideologia neoliberal¹.

Levando em conta que um dos preceitos básicos dessa ideologia é o da qualidade total, poderíamos postular que a cenografia na qual esse concurso se inscreve é a cenografia da qualidade. Isto é, o concurso, somado a outros eventos colocados em prática pela política neoliberal voltada para a Educação, como cursos de capacitação profissional, treinamentos, publicações, falas governamentais, sistemas de avaliação² etc, poderia ser visto como mais um dos instrumentos utilizados pelo governo no intuito de interferir na qualificação do profissional docente. Fato que, por implicação, poderia servir para submetê-lo às cláusulas do neoliberalismo³.

Tomando essa hipótese como possível de ser verdadeira, poder-se-ia supor também que o professor, ao participar de tal concurso, se assujeitaria de forma mais contundente ao discurso da qualidade. Esta conjectura talvez justifique a tendência que detectamos nas histórias dos professores quanto ao modo de estruturação do enredo.

¹ Nossas reflexões a respeito da ideologia neoliberal apóiam-se, entre outros, em MALAGUTI, M., CARCANHOLO, R. & CARCANHOLO, M. (orgs) (1998); GENTILI, P & SILVA, T.T (orgs.) (1999) e VILLA, F (1996).

² Referimo-nos tanto às avaliações locais, realizadas dentro da própria unidade escolar ou pelos departamentos regionais da Secretaria da Educação, quanto a eventos como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), Provão etc, que são práticas que estão constantemente avaliando a qualidade do desempenho profissional do professor.

³ Não estamos afirmando uma relação necessária de causa-consequência. Limitamo-nos apenas a hipóteses.

Normalmente, num primeiro momento, é situado um conflito que retrataria o real histórico do mundo educacional; isto é, de início, as histórias apresentam um problema que, de alguma forma, desestabilizaria a imagem de qualidade preconizada para uma escola ideal, aí incluída a imagem do profissional que nela trabalha. Esse conflito, porém, não é trazido para ter suas causas discutidas, para problematizar as relações ensino-aprendizagem, formação de professor ou para pensar em novos caminhos para a Educação. O conflito é trazido apenas para ser idealmente solucionado. Qualidade parece ser vista por esses locutores como ausência de problemas, ou melhor, como solução fantasiosa para os mesmos. E, o que é mais interessante, o "herói" que resolve todas as dificuldades é, via de regra, aquele que, nas histórias da coletânea, desempenha o papel de professor.

Esse dualismo presente nos textos de nosso registro de análise, que levantam um problema para imediatamente dar-lhe uma solução idealizada, sem tratá-lo como um desafio a ser encarado, foi que nos levou a destacar, entre outras, duas FD, que nos auxiliaram a melhor atingir nosso objetivo de explicitar vestígios do processo identitário do sujeito-docente. As imagens de ensino e de professor permitidas por tais FD, em constante movimento no discurso da coletânea, são legitimadas pelas próprias cronologia e topografia em que o concurso se inscreve. Temos, então,

a) uma primeira FD, que percebe os problemas com que se confronta o fazer diário do professor, problemas estes constituídos através de um processo histórico que não pode ser dissociado das profundas transformações operadas na sociedade brasileira no século XX.

Ou seja, a cronografia discursiva de onde o dizer do professor é enunciado, o concurso realizado em 1997, é sustentada por uma cronografia fundadora, que traz a memória de que, nas primeiras décadas do século, o professor ocupava um lugar social de respeito e prestígio, devido à sua imagem de depositário e transmissor de erudição e cultura, numa sociedade em que o saber era um valor de grande estima social e um bem escasso, ao qual poucas pessoas tinham acesso (Villa, 1998:67). Nos anos subsequentes, essa imagem do profissional docente foi sofrendo acentuadas alterações, alterações essas devidas, sobretudo, à crescente inserção da economia brasileira no mundo globalizado, sob a égide do liberalismo moderno que estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção. Tal forma de

organização social interfere na Educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais. Postulando, como objetivo principal da Educação,

satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, promovendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho (*Plano decenal de educação para todos* – MEC, 1993),

tais pressupostos influíram fortemente numa modificação de papéis a serem desempenhados pelo professor no processo educativo, uma vez que o sentido fundamental de Educação deslizou de "distintivo de classe, [...] principal via de ascensão, prestígio e integração no universo dos estratos dominantes" (Romanelli, 1980:255) para o preparo de profissionais qualificados às demandas do mercado.

Chegaríamos mesmo a postular, como Nóvoa (1992:21), que essas mudanças provocaram uma certa desprofissionalização do magistério, uma vez que, se a sociedade mudou os sentidos que atribuía ao profissional da Educação, este não soube se adaptar a esta mudança⁴. O resultado mais evidente é o desajuste que percebemos nos locutores-professores relativamente ao modos de se identificar e de atribuir sentidos a seu trabalho.

b) Justamente nesse desajuste é que postularíamos uma segunda FD que levaria o professor a criar uma série de representações de si mesmo, da educação, do educando, que fugiriam desse real no qual seu fazer se dá, para se refugiar em um discurso que constrói uma imagem idealizada de perfeição, de ensino de qualidade. E, através dessa imagem, ele (re)encontraria seu lugar de desejo: o prestígio e o poder. Seria a representação de uma escola que jamais existiu ou existirá; de uma sociedade justa e perfeita; de um país sem problemas, ou talvez com problemas, mas de fácil solução; de um mundo fictício, cinematográfico, onde tudo acaba a contento; e, sobretudo, de si mesmo como um paladino a serviço do bem, como um herói imprescindível à felicidade geral.

A força dessas duas FD no discurso da coletânea se justifica ainda mais se levarmos em conta o "outro" ao qual o "eu" teria se dirigido ao escrever seu texto. A imagem que ele fez desse "outro" - no caso, o governo do estado, os patrocinadores e os

⁴ Nem o Estado parece ter-se preocupado efetivamente em traçar estratégias para que se efetuassem essa adaptação, já que não propicia bons programas de formação de professores.

corretores do concurso - e a imagem que ele supôs que esses interlocutores fariam dele devem ter tido grande ascendência em seu dizer.

Em outras palavras, o concurso foi realizado pelo governo, que representa, no imaginário sócio-político, o lugar do poder maior. Esse poder ainda se reforça se for levada em consideração a importância social atribuída às demais instituições que o apoiaram nesse empreendimento. E é essa imagem do outro como um lugar de poder institucionalizado, que, a nosso ver, o professor teria ao escrever seus textos. E, articulada a ela, toda a discursividade em que esse lugar se inscreve no quadro das formações ideológicas dos anos 90. Vinculada também a essas imagens, outra imagem se coloca: a imagem que o locutor-professor teria construído sobre a imagem que esse outro faria dele. Esta seria a imagem daquele que deve mostrar competência para ser respeitado, ou, talvez, para vencer o concurso.

O "final feliz" das redações poderia encontrar alguma justificativa nessa inserção do locutor na ideologia do organizador do concurso. Ou seja, o professor se sujeitaria, mais uma vez, à prática neoliberal de medir qualidade, e, numa relação com o governo, para o qual vai se expor através de um relato, cremos que ele imagina dever mostrar os pontos que, a seu ver, seriam condizentes com o que prega ideologicamente esse governo. É para o Estado, para a Secretaria de Educação desse Estado, para os parceiros também poderosos desse Estado, para toda a sociedade que esse mesmo Estado representa que o professor figura escrever. São essas instâncias de poder que vão julgar seu dizer, por isso, supomos, ele se preocupa em passar uma imagem de qualidade de seu dizer e de seu fazer, imagem esta muitas vezes desvinculada do real histórico em que esse fazer e esse dizer acontecem.

Resta-nos como dúvida a seguinte questão: será que este distanciamento do real, essa representação tão idealizada de si mesmo, da Educação, se daria apenas nestas condições de produção de sentidos que estamos analisando, quando o dizer do professor acontece num concurso realizado pelo governo, ou a filiação a esta FD seria a constante de seu dia-a-dia? Estaria o sujeito de nossa pesquisa tão assujeitado ao discurso neoliberal que apenas o reproduziria idealmente, sem questionar o que esse discurso representa para si, como profissional, e para as necessidades e desafios colocados ao ensino público deste país?

Nossa dúvida origina-se na hipótese de que a ideologia liberal teria criado um espaço de significação tão eficiente que redundaria na aparente impossibilidade de se pensar o mundo de modo diferente dessa maneira política de conduzir o país segundo os ditames da economia globalizada. Temos percebido que o espaço sedimentado pela corrente neoliberal tornou-se tão hegemônico, tão consistente que conseguiu reprimir, sem violência explícita, grande parte dos discursos e mesmo dos atos que a ela poderiam se opor⁵. De certa forma, destruiu as mais variadas expressões dos movimentos populares de resistência, aí incluídas as manifestações de repúdio do professorado às políticas públicas. Para confirmarmos esse dizer, basta nos lembrarmos da greve de professores das escolas estaduais paulistas no governo Montoro e da greve desses mesmos professores no primeiro semestre de 2000.

Talvez uma das conseqüências mais perversas dessa política neoliberal seja o fato de as pessoas se acomodarem a seus problemas individuais, se tornarem passivas, indiferentes. Limitam sua indignação à queixa, não se posicionam, não vão à luta. E assim, as posições no "jogo" vão sendo mantidas: quem ganha aumenta seu ganho, e quem perde apenas se desilude, se desinteressando cada vez mais. É exatamente esse mal-estar mesclado a uma entrega sem lutas que percebemos nos locutores dos textos de nosso *corpus* de pesquisa. Apesar de não se sentirem confortáveis com a situação de desvalorização social em que se encontram, os professores-locutores parecem se acomodar: seus textos deixam a impressão de que não batalham para ter as rédeas de seu fazer, para que sua voz seja ouvida e seu lugar respeitado. Ao contrário, dão a impressão de que se submetem ao discurso neoliberal, tornando-se instrumentos de reprodução do ideário dominante. Assim agindo, sem que o queiram, os próprios professores contribuiriam para a formulação/circulação desse discurso que muitas vezes subsidia sua desvalorização.

Ao procurar ressaltar, porém, pontos positivos que dariam uma visão enobrecedora de seu fazer, os sentidos, que através desse gesto de interpretação estariam sendo silenciados, acabam por se fazerem ouvir. Pois, como é sempre bom lembrar, o discurso do professor é heterogêneo: além das que já levantamos, outras imagens de interlocutor o constroem, muitas vozes podem ser ouvidas nele. Portanto, ao ressaltar alguns pontos, ele não consegue silenciar outros.

⁵ Talvez o fórum de Porto Alegre, no início de 2001, tenha dado um passo, embora tímido, como oposição mais contundente à globalização, sustentada pela política liberal.

O professor, então, ao escrever sua história, situa-se, mesmo que inconscientemente, numa (ou em várias) FD que, em seu imaginário, seria(m) do agrado do poder dominante ao qual se subordina, poder dominante aí entendido como os discursos político-sociais de prestígio que orientam o fazer docente. Outra memória, porém, se manifestaria e colocaria em descoberto outra(s) FD, muitas vezes oposta(s) à(s) supostamente prestigiada(s). É o lugar da resistência. E é nesse jogo que o professor se identifica.

Justamente o que procuramos analisar no funcionamento do discurso do professor é não apenas o dito, mas principalmente o silenciado, pois somente assim será possível traçar um perfil menos ingênuo desse sujeito de cujo processo identitário intentamos compreender algumas características.

2- Os significados do concurso

Ainda levando em consideração a cenografia enunciativa em que se inscreve o concurso *O professor escreve sua história*, poderíamos estender nossas reflexões, pensando em efeitos de sentido que o caráter episódico de tal realização poderia provocar. Ou seja, dada a característica de ter sido o único concurso desse tipo realizado no governo Covas, poder-se-ia perguntar qual o objetivo do governo em patrociná-lo.

Tomando, como referencial, as análises que realizamos dos discursos dos organizadores, dos patrocinadores e dos corretores das redações, cujos textos se encontram no livro que publica as 50 redações vencedoras do concurso, a hipótese mais viável talvez pudesse recair na necessidade do momento político de valorizar o magistério paulista e, por conseqüência, de melhorar a imagem do próprio governo, sem que este tivesse de promover diretamente uma melhoria real na escola pública. Expliquemo-nos.

No final de 1996, início de 1997, era geral o descontentamento que grassava em São Paulo a respeito do ensino público. Tal como nos dias de hoje, circulava, em todas as diferentes instâncias sociais, um discurso negativo à escola pública, à imagem do professor, discurso este que denominamos, nesta monografia, de "discurso da desvalorização". São efeitos de sentido que criticam o abandono da escola pública, a má

conservação física dos prédios escolares, a péssima qualidade do ensino nela ministrado, o despreparo e até mesmo o descompromisso do pessoal responsável pela educação da grande maioria das crianças brasileiras, principalmente daquelas cujas famílias têm menor poder aquisitivo.

Paralelamente a esses discursos, ocorrem (e ocorriam) outros que levam a afirmar que, cada vez mais, a sociedade como um todo se preocupa com a qualidade de ensino que está sendo oferecida em nossas escolas. Educação parece ter-se tornado prioridade nacional. Tanto isso é verdade que os candidatos a cargos políticos incluíram em sua plataforma eleitoral muitas propostas relacionadas à melhoria da escola pública, muitas promessas de mais verbas para a Educação, muitas possíveis soluções para os problemas sociais relacionados à Instituição Escolar. Preocupar-se com Educação passou a dar voto.

Ora, nada mais interessante para o governo do que a elaboração e posterior divulgação de um discurso em que o professor, seu funcionário, construísse uma imagem positiva de si e de seu fazer⁶, pois, por implicação, essa idealização do professor poderia contribuir para a construção de uma imagem enobrecedora, não apenas do próprio docente, mas também do governo, imagem esta que, vindo ao encontro dos anseios sociais de Educação de qualidade, viria a se contrapor a imagens negativas de professor incapaz, de escola ineficiente, de governo omissivo que, naquela ocasião, constituía a opinião de grande maioria da sociedade paulista.

Lembremo-nos: 1997 era ano de eleição para, entre outros cargos importantes, governador do Estado. O governo em exercício era candidato à reeleição. Precisava de todos os artifícios que contribuíssem para conquistar a simpatia da opinião pública a seu respeito.

Para atingir tal objetivo, um instrumento interessante seria, entre outros, realizar o concurso, porque, através dele, não seria o Estado que faria propaganda de si mesmo: seria seu funcionário fazendo-lhe a apologia. O fato de possivelmente o professor argumentar a respeito da eficiência/eficácia de seu fazer, poderia provocar um efeito de sentido tal que eximiria o Estado, seu empregador, de ser taxado como improdutivo, uma vez que esse fazer de qualidade se dava sob as benesses, os auspícios e o controle do próprio Estado.

⁶ Dadas as condições de produção do concurso, dificilmente o governo correria o risco de as histórias dos professores construírem discursos que se opusessem às suas expectativas.

Se, como dissemos, o locutor dos textos, inscrito em uma cenografia de qualidade, procura passar de si e de seu fazer uma imagem de produtividade e eficiência, essa imagem interessava ao governo, pois nela estaria implicado. Assim sendo, ao mesmo tempo em que mostraria "serviço" pela organização do concurso, o governo teria a seu favor um dizer de elogio, uma representação positiva de seu gerenciamento político.

Por isso, supomos que, guardadas as devidas proporções, esse concurso pode ter sido instituído na intenção de valorizar o magistério público, ao mesmo tempo em que tal acontecimento poderia, numa relação causal, proporcionar, pela melhoria da imagem de um de seus órgãos, um retorno benéfico ao governo: escola boa-governo bom⁷.

Na materialidade lingüística do Prefácio ao livro "O professor escreve sua história", escrito pelo governador, encontramos suporte de sustentação para essa nossa hipótese. Centremos nossa atenção no seguinte trecho de tal prefácio:

*[...]A alta
qualidade da resposta dada pelos
professores à proposta de escreverem sua
história confirma a qualidade, dedicação
e garra do magistério paulista e só
merece aplausos⁸.*

Esse curto período permite-nos aventar diferentes hipóteses de interpretação. Uma delas confirmaria a força argumentativa de *qualidade*, no interior da cenografia discursiva dos anos 90, ao mesmo tempo em que apontaria para o desejo do locutor desse texto de valorizar o profissional da Educação.

Se atentarmos para a materialidade desse excerto, perceberemos que *qualidade* é empregada duas vezes: uma circunscrita à *resposta dada pelos professores* e outra, mais geral, qualificando o *magistério paulista*. Um efeito de sentido produzido pela relação

⁷ É sempre bom lembrar que estamos no domínio da hipótese. As razões de tal concurso podem, efetivamente, ter sido inúmeras outras, inclusive até que o governo estivesse propenso a ser avaliado pelos professores, expondo-se ao risco de receber inúmeras críticas. Porém, ao levarmos em consideração os efeitos de sentido mais recorrentes nos textos da coletânea, tanto nos redigidos pelos organizadores do concurso como nos dos professores que dele participaram, parece pertinente a hipótese que defendemos.

⁸ A distribuição do texto na folha copia o original.

entre essas duas ocorrências parece ser o de valorizar a imagem do professor. A linha argumentativa seria algo como: **se os professores são capazes de dar uma resposta de qualidade, é porque eles têm qualidade*. Esse discurso, trazendo o óbvio: **sem qualidade não há qualidade*, parece atingir seu objetivo de aplaudir o magistério paulista.

Tal hipótese permite até que, para efeitos argumentativos, se considere que *dedicação e garra*, no mesmo plano morfo-sintático de *qualidade*, contribuiriam para um desdobramento do significado de *qualidade*, ao qual remeteriam. Ou seja, o locutor de tal texto teria sua argumentação centrada no objetivo de dizer que o ensino público é de *alta qualidade*⁹, sendo os outros termos apenas paráfrases deste.

Diríamos mesmo que é tão grande o interesse de ressaltar a idéia de *qualidade* que esta palavra exerceria, na progressão temática do texto, as funções de tema e de rema concomitantemente. Numa perspectiva oracional, *qualidade* seria tanto aquilo que se toma como base da comunicação, isto é, aquilo sobre o quê se fala – o tema –, como o cerne da contribuição, isto é, aquilo que se diz sobre o tema – o rema. Se reduzirmos o período a seus núcleos centrais, comprovaremos este nosso dizer através da sua estrutura básica que é:

qualidade confirma qualidade

O locutor parece apenas repetir.

Este fato nos permite supor que o locutor, inserido numa discursividade neoliberal, tomaria *qualidade* como um termo transparente, cujos sentidos, já-postos, não necessitariam de explicitação, pois todos já saberiam do que ele fala. Deixando sem explicitar *qualidade* (*da resposta* ou *do magistério paulista*), o discurso do prefácio da coletânea produziria um efeito de elogio, de valorização ao professorado, sem se arriscar a produzir um efeito contrário, o que poderia ocorrer, caso fossem especificados possíveis sentidos de *qualidade*. Ou seja, ao deixar de apontar o que estaria chamando de *qualidade da resposta* ou *qualidade do magistério paulista*, o texto do governador aparentemente silenciaria o discurso da desvalorização. E, ao silenciar a desqualificação

⁹ Um problema está em se precisar o significado do termo *qualidade*, tão pretigiado no discurso neoliberal.

ao magistério paulista, não destacaria as deficiências de seu governo. Ou seja, ao insistir na qualidade, o locutor silenciaria os defeitos.

Também o termo *confirmar* (7) reforçaria nossa argumentação.

Sabemos que esse termo, pela sua estruturação, remete a algo que foi firmado antes. *Confirmar* significa "Afirmar de modo absoluto; corroborar [...] Dar certeza a, mostrar a verdade de [...]" (Ferreira, 1975:363). Geralmente se confirma aquilo sobre o que, de alguma forma, pairou certa dúvida. E a dúvida, neste acontecimento, seria sobre a (boa) *qualidade do magistério paulista*.

Como é função do analista detectar algumas das vozes que compõem um discurso, acreditamos que esse dito do governo se sustenta sobre um já-dito (algo como: **o ensino no Estado de São Paulo é de má qualidade*) que ele quer refutar. O interessante é que ele se utiliza de significados, diríamos, altamente positivos – firmar, afirmar, confirmar – para negar. Ou seja, ao dizer *confirma a qualidade*, o locutor estaria também dizendo **nega a má qualidade*. A negação se dá pela afirmação. Ele poderia até mesmo reconhecer as mazelas do ensino público, mas ele precisa se opor ao discurso social que as expõe. E isso é perverso na medida em que se percebe que é no discurso de crítica à escola pública que o governo está se propondo interferir. Ou seja, o concurso interessaria ao governo como mais um instrumento para transformar a seu favor o discurso social sobre a escola pública e, por extensão, sobre ele mesmo, seu gerenciador; não assumindo nenhum compromisso em melhorar o real histórico dessa instituição.

Porém, como dissemos, ao confirmar a boa qualidade, esse discurso traz a má qualidade. E aqui aventamos uma segunda hipótese de interpretação do excerto do prefácio, hipótese esta que será desenvolvida no item seguinte.

3- Dedicção e garra

A segunda hipótese repousa no postulado pecheutiano de que em toda enunciação, entre o dito e o silenciado constrói-se um espaço vazio, no qual ficam em suspensão tudo o que poderia ter sido dito, mas não foi e tudo a que se opõe o que foi

dito¹⁰. E justamente o que nos propomos fazer é evidenciar como esse discurso que busca valorizar o governo, via valorização do magistério, traz sentidos que o contestam. Ou seja, como, ao produzir sentidos de valorização do magistério, o funcionamento discursivo do texto do governo serviria para desvalorizar o próprio governo.

Voltando, então, ao discurso do excerto acima transcrito, percebemos um movimento de sentidos tal que, através de um *dito* que valoriza o sujeito-professor e, por extensão, o ensino público e o governo que o gerencia, se manifesta um *não-dito* que constrói sentidos de que o governo não se preocupa com a Educação como deveria, deixando ao professor a responsabilidade pelas questões de ensino, sentidos esses que deporiam contra o próprio governo.

Por outro lado, como veremos, esses sentidos construídos permitem que se desenhe uma imagem idealizada de professor, imagem esta que foge do real para se estabelecer no fictício.

A primeira característica que nos chama a atenção neste excerto é, à semelhança das histórias dos professores, seu tom altamente laudatório. Assim como o discurso da coletânea, ele procura construir uma imagem positiva de ensino público. Essa necessidade de confirmar a qualidade, porém, revelaria seu anverso, isto é, a premência de silenciar discursos que apontariam para a existência de problemas na instituição escolar.

O que é interessante supor, porém, é que o discurso do governo busca silenciar não apenas um discurso social de crítica ao mau desempenho da escola pública e a todos os que com ela estão envolvidos, como acontece no discurso das histórias, mas o discurso do governo funcionaria, outrossim, como reação aos discursos negativos que se manifestam nas próprias histórias dos professores. Ou seja, o discurso governamental se oporia, não apenas aos discursos que tecem uma imagem negativa do magistério, mas se oporia também aos enunciados dos docentes que produzem efeitos de "queixa" pelo desrespeito à figura do professor e pelas péssimas condições de seu trabalho, fato que põe em evidência um possível descaso ou ineficiência do governo para com questões concernentes à Educação.

¹⁰ Cf. "esquecimento nº 2", discutido no capítulo anterior.

Dizendo de outra forma, o discurso do governo se opõe tanto ao que denominamos "discurso da desvalorização" como o que chamamos de "discurso da vítima".

Talvez seja importante que, antes de continuarmos, explicitemos tais denominações, pois, em razão de o "discurso da desvalorização" e o "discurso da vítima" terem sua origem na mesma FD que trata do desprestígio social do magistério, é preciso discretizá-los a fim de melhor tecermos os fios de nosso dizer. Porém, diferenciá-los é tarefa que resta quase sempre inglória, visto os discursos se imbricarem no interior da FD, heterogênea em si mesma, e possibilitarem diferentes efeitos de sentido, a cada vez que são enunciados, devido aos diversos modos como a língua se relaciona com seu exterior - o interdiscurso e as condições de produção dos enunciados. Assim sendo, não poucas vezes, o que chamamos de "discurso da vítima" pode ser tomado como "discurso da desvalorização" e vice-versa.

Inicialmente, percebemos que o discurso de desprestígio às diferentes instâncias que compõem o que se entende por Educação é produzido através de inumeráveis modos de circulação de seqüências discursivas que normalmente produzem efeitos de constatação, crítica e/ou reclamação¹¹

- a) pelo estado de deterioração física em que se encontram os prédios onde se instalam as escolas públicas; pela falta de material em sala de aula, pela péssima localização geográfica das escolas;
- b) pelo número excessivo de alunos em sala de aula, pelos horários estapafúrdios de funcionamento dos turnos em algumas escolas, pela impossibilidade de alguns professores de se fixarem em um único local;
- c) pelos baixos salários, pela falta de plano de carreira, pela carga horária excessiva;
- d) pela dificuldade de relacionamento entre professores, direção, alunos, pais etc;
- e) pela indisciplina e falta de estudo dos alunos;
- f) pela maneira desrespeitosa, desprestigiada e até mesmo agressiva com que muitos professores são tratados pelos alunos e pela comunidade social;
- g) pela maneira desrespeitosa e até mesmo agressiva com que muitos professores tratam seus alunos,

¹¹ Nos capítulos seguintes analisamos alguns dos enunciados que nos levaram às reflexões que hora fazemos.

h) pelo despreparo, falta de estímulo e até descompromisso do professor para com seu fazer e outros mais.

Apesar de esses efeitos de sentido deslizarem, se imbricarem uns nos outros, se metaforizarem, não sendo possível agendá-los com clareza, o que percebemos é que as histórias da coletânea, através dos três movimentos (*dito*, *não-dito* e *silenciamento*), os constroem.

Os primeiros (a-f), geralmente, são produzidos através de um *dito* de queixa que aponta o sujeito-professor como vítima de um procedimento social que desqualifica seu fazer profissional, desterritorizando-o de um lugar de respeito, prestígio e poder que, conforme nosso registro de análise, ele mereceria ocupar. A esse discurso denominamos, na falta de melhor termo, "discurso da vítima". Ao lado dele, também são construídos, sobretudo através de *não-ditos* e de *silenciamentos*, tanto o "discurso da resistência" que mantém o lugar ideal para o sujeito-professor, como os efeitos g-h, efeitos estes que mais especificamente compõem o "discurso da desvalorização", ou seja, os sentidos que as histórias dos professores parecem querer silenciar, por não se conformarem aos modos como o sujeito-professor desejaria ser simbolizado¹².

Ao governo, porém, por pretender elogiar a qualidade do magistério paulista e, por essa via, a si próprio, interessaria silenciar tanto os efeitos de sentido negativos, produzidos pelos mais diversos segmentos da sociedade, em geral, como pelos integrantes do magistério, em particular. Pois, tanto o "discurso da desvalorização" quanto o "discurso da vítima" podem produzir efeitos de crítica à possível desatenção governamental para com os negócios da Educação. Convém, portanto, silenciá-los. Para que tal aconteça, um dos artifícios utilizados no prefácio se encontra no fato de, como dissemos, o governo fazer a apologia do magistério, sem especificar onde se encontrariam as razões para tal elogio. Esse discurso serviria, inclusive, para colocar os professores numa posição não-crítica por sentirem o reconhecimento de seu esforço na fala governamental. Assim sendo, diferentemente do discurso das histórias, que explicita as dificuldades que perturbam o fazer docente, o discurso do governo as silencia.

Ele não diz, por exemplo, **apesar dos baixos salários, o magistério paulista tem qualidade*. Ou, **apesar de toda falta de infra-estrutura, o magistério paulista tem*

¹² Nem sempre esses discursos são silenciados. Porém, o "eu" jamais os traz para falar de si. Quando muito, os traz para apontar defeitos de colegas seus.

qualidade. Ou outras seqüências que, como estas, poderiam, mais facilmente, produzir efeitos de sentido que apontariam para certo descaso governamental com as questões de ensino.

Esses sentidos, porém, se manifestam. E, a nosso ver, justamente através dos termos *dedicação e garra*. São esses termos que permitem que o não-dito se expresse, pois, se as escolas fossem bem aparelhadas, se o profissional de ensino gozasse de condições adequadas para produzir seu fazer, talvez não fossem necessárias a *dedicação* e a *garra do magistério paulista*. Assim, uma das significações relacionadas à *qualidade*, no discurso do governo, estaria vinculada à boa-vontade, ou melhor, ao (des)empenho profissional do professor.

O governo não diz **está ruim, então vamos resolver*. Ele diz que o professor tem *dedicação e garra*. E esse dizer permite um efeito de sentido de que há problemas na Educação, porém o governo deles se distancia, empurrando para o *magistério paulista* a responsabilidade de resolvê-los, o que propiciaria, a nosso ver, discursos de crítica à atuação política desse mesmo governo.

Foram efeitos de sentido como os produzidos por *dedicação e garra*, efeitos esses atribuem ao magistério a responsabilidade dos problemas de ensino, que nos levaram a postular, como dissemos na "Introdução" deste trabalho, que o sistema educacional brasileiro centra, na figura do professor, a condução dos processos institucionalizados da Educação, hiper-responsabilizando-o pela prática pedagógica e pela qualidade do ensino.

E esse efeito de hiper-responsabilização do sujeito-professor, inscrito na cenografia discursiva da qualidade, se parafraseia em outros textos da coletânea, produzindo imagens de professor que muitas vezes fogem do real da história, para se manifestarem no idealizado. Aliás, no discurso das narrações, o modo de identificação mais recorrente de professor foi esse que atribui ao docente a incumbência pelos destinos da Educação. Não só da Educação. Ou melhor, via Educação aprimorada, o professor seria o encarregado de transformar o mundo em algo melhor. Qualidade do sujeito-professor se resumiria na imagem daquele que teria o poder de transformação.

Essa imagem é tão forte que, para certa região da ideologia, o sujeito-professor é tido como um mágico capaz de, por si só, alterar o destino de toda uma nação, como se

a forma como a sociedade se estrutura e distribui saberes e riquezas fosse realmente uma questão que dependesse apenas da habilidade prestidigitatória que os mestres dominariam. Não poucas vezes, os encargos profissionais atribuídos a esse sujeito são colocados como se não houvesse uma subordinação da sala de aula ao sistema educacional vigente, em sua intersecção com as formas como o poder político, o econômico e a própria comunidade interpretam as relações sociais e criam discursos "verdadeiros" (cf. Foucault, 1998:14, Marshall, 1994:23), que estabelecem como devem se processar tais relações e quais papéis devem desempenhar os que nelas estão envolvidos.

O real parece ceder lugar à fantasia e, nesse espaço de significação, ao professor atribuem-se poderes prestigiosos que lhe são cobrados como se ele realmente os possuísse.

Para corroborar essa afirmação, façamos mais um recorte em nosso *corpus*, a fim de observarmos o que diz a secretária da Educação de São Paulo, na "Apresentação" do livro *O professor escreve sua história*, na qual ela, ecoando o discurso do "Prefácio", parece, assim como o governador, situar *qualidade* no campo semântico da *garra* e da *dedicação*, jogando para o professor a responsabilidade de *ensino de qualidade*, sem tornar preciso o significado dessa expressão:

[1] *É nesta sala encantada, onde as janelas se abrem para outros tempos, para galáxias distantes, para dimensões e descobertas fantásticas, que cada mestre tece, dia a dia, sem alarde, o desenho mágico de um ensino de qualidade e muitas vezes escreve, com os alunos, histórias de esperança, aprendizagem, sucesso (A- 19 a 26).*

Pelo que se percebe, o léxico desse texto retira o fazer docente da sua realidade, para inseri-lo no domínio do faz-de-conta, onde tudo pode acontecer. Tal excerto une professor a uma imagem romantizada de artista tecelão (*tece o desenho mágico*), a quem bastaria o dom natural para bem desempenhar seu ofício. Ele não parece ser visto como um profissional que deve ser preparado, cujo processo de formação, sendo ininterrupto, necessita de investimentos de monta, que lhe possibilitem tempo e meios de se preparar

adequadamente. O enunciado da secretária permite inferir que bastaria a aptidão inata do professor para se ter um ensino de qualidade.

Também o modo como tal enunciado descreve o ensino é coerente com essa desprofissionalização do professor: *desenho mágico*. O ensino é apenas um *desenho*, ou seja, uma imagem inventada, não é um fato real com o qual caberia se inquietar. Ainda mais quando recebe atributo de *mágico*, de ilusão, portanto.

Seguindo nesse distanciamento do real e mergulhando totalmente na imaginação, a sala de aula torna-se um lugar encantado (*sala encantada*), onde o aqui e o agora não importam (*galáxias distantes, outros tempos*).

Distanciando o ensino da realidade em que se dá, atribuindo ao professor poderes de magia, o dizer da secretária, de certa forma, explicitaria o lugar ideológico onde o inconsciente social se situaria ao formular e fazer circularem discursos que atribuem ao fazer docente total responsabilidade pela qualidade de ensino ministrado no país.

Em outras palavras, certos modos prestigiados de atribuição de sentidos ao sujeito-docente representam-no idealmente como um *sacerdote*¹³, um *abnegado*¹², aquele que *exerce uma missão árdua, porém sublime*¹², um *deus da cidade*¹⁴, um *Hércules*¹³, um *herói*¹³. Tais representações de professor, ao permitirem inferir que ele teria poderes de solução para inúmeros problemas político-econômico-sociais, desresponsabilizariam, das questões de ensino e sua implicação social, o governo e a própria sociedade, deixando apenas a cargo do professor, o "prestidigitador", a incumbência da magia de transformar indivíduos, que, preparados pela escola, mudariam, para melhor, a realidade. E, conforme dissemos em outros momentos deste trabalho, como tal mágica não se efetiva, o discurso da desvalorização circula e o professor é culpado, não poucas vezes, pelo atraso cultural do país, visto como uma das principais razões do estado de subdesenvolvimento em que este se encontra.

Essa identidade de professor, construída na intersecção de uma FD com a região da ideologia que, situando o fazer docente no domínio do faz-de-conta, permite atribuir a esse sujeito amplos poderes e, por conseguinte, total responsabilidade pelos destinos

¹³ Atributos encontrados em redações de professores, escritas em um concurso público para o preenchimento de vagas ao ministério de 2º grau, realizado no Estado de Minas Gerais, em 1980 (Apud Almeida, 1986).

¹⁴ Atributos pinçados de nosso *corpus*.

da sociedade, é de forte presença no imaginário coletivo a respeito desse sujeito. E, talvez, em imagens produzidas por termos como *qualidade*, *dedicação*, *garra* e outros que com eles compõem famílias parafrásticas, tenha origem o anseio inconsciente dos locutores de nossa coletânea de se figurarem como heróis, às vezes até como deuses, em defesa de uma sociedade cujos valores foram tão redimensionados que só na utopia seriam mesmo atingíveis.

Tais constatações nos impelem a buscar respostas a respeito de qual possível cenografia daria sustentação a essa imagem de professor como aquele que tem o poder de transformação, imagem esta vinculada à formulação de um discurso que valoriza o sujeito-docente.

4- O poder de transformação

Nos textos analisados, o discurso que postula para o docente a função de transformador social situa-se, freqüentemente, em uma cenografia que "capta" um forte preconceito: o da desvalorização social do sujeito iletrado. Ou seja, presentifica-se, no discurso dos professores, o mito do letramento, de ampla circulação em certas áreas do discurso pedagógico, que pressupõe o letramento como única maneira de o indivíduo inserir-se na sociedade, ao mesmo tempo em que estabelece uma relação causal entre o domínio da escrita com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Nessa crença, altamente preconceituosa, o professor situar-se-ia na posição privilegiada daquele que deteria o poder de transformar o ignorante em alguém capaz de cooperar com o progresso social. Ou seja, ser alfabetizado seria pré-requisito básico para um indivíduo poder postular o reconhecimento de sua utilidade aos interesses da nação, até mesmo para ele ser efetivamente considerado um cidadão. E apenas o professor teria poderes para fazer concretizarem-se tais requisitos.

Se pinçarmos algumas ocorrências discursivas do texto número 1 de nossa coletânea, poderemos dar mais clareza a esse nosso postulado. O texto conta sobre uma menina, nascida e criada na roça, que, vencendo a resistência do pai e dos irmãos, estuda e se torna professora.

O que chega a ser até chocante nesse texto são os atributos com que o locutor identifica os personagens não letrados:

[2] *Era a caçula entre os sete irmãos homens. Com o pai, formavam um exército de oito brutos. (1-1/2)*

[3] *A ignorância era a marca registrada de toda a família, menos da mãe, que, embora também não tivesse estudo, sabia o quanto era importante ler e escrever para ser gente. (1-4 a 6)*

[4] *Assustada como um bicho acuado, não cativou a professora, que vira e mexe a chamava de caipira e desajeitada, nomes que, definitivamente, afastavam os possíveis amigos...que nunca teve. (1- 29 a 31)*

Notemos que esses dizeres não classificam os analfabetos entre os seres humanos. Relega-os à condição de *brutos* (cf. [2]), de *bicho(s)* (cf. [4]), daqueles que por sua *ignorância* não seriam *gente* (cf. [3]). Aliás, o texto 1 nada mais faz que reproduzir uma forte crença social de que é necessário estudo para "ser alguém". Crença esta que serviria para justificar a vergonhosa e lamentável situação de exclusão social da grande maioria dos brasileiros, aos quais não foi dado o direito de acesso ao saber institucionalizado, ou então, dadas as características que organizam e distribuem esse saber, aos quais de nada valeu freqüentar os bancos escolares.

O professor, então, para uma certa região da ideologia, seria aquele a quem foi dado o poder de transformar bichos em homens. E, por esse ter poder, seria detentor de respeito. A ele seriam permitidas atitudes repressivas quase ilimitadas (observe-se a maneira de agir da professora do excerto [4]), que se justificariam nessa fé de que, em seu trabalho, situar-se-ia a possibilidade de capacitar a humanidade para a realização do desejo geral de um mundo melhor:

[5] *Hoje sou professora de Língua Portuguesa e procuro sempre passar para os meus alunos o valor da leitura e da informação e o que a sua falta pode trazer de prejuízo para toda uma nação. (48- 44 a 47)*

Esse poder, detido pelo docente, de converter não-humanos em humanos, através de sua função de "semear" conhecimentos, parafraseia-se em outros lugares do nosso *corpus*:

[6] *Antão, mais foi aí que eu falei da tar de diguinidade, e que os bicho e as pranta tomém era criatura de Deus e que tinha o de morá e o de comê, mais que num tem passado e nem futuro, que é o que é a sapiência dos home, e o que faiz eles diferente dos bicho. (11-21 a 24)*

[7] [...] *peor mesmo é a igonorância que impede a gente de escolhe e dicerni o certo e o errado. Que no coração do home, terreno fértil que é, brota-se do que semeia, e cresce do que se curtiva. (11- 37 a 39)*

[8] *"Fessora, faiz o Tião vê as coisa do mundo". (28-20/21)*

Um dado que nos chamou a atenção foi que, na construção textual dessa oposição bicho-homem, os "bichos" são caracterizados como habitantes do meio rural ou da periferia urbana, cujo falar não obedece aos padrões da norma culta. São seres que, no discurso da coletânea, não sabem das coisas do mundo. Mesmo quando o texto parece caminhar para a desmistificação de tal preconceito, produzindo outros significados que esse "saber das coisas" poderia ter, além do sentido de conhecimento adquirido através da escola, ele acaba por se filiar a essa FI que exclui socialmente os "ignorantes", servindo, o próprio professor-locutor, como reproduzidor desse preconceito tão arraigado em nossa sociedade.

O texto 11, do qual já transcrevemos alguns trechos, pode nos servir de exemplo. Tal texto, em seu início, aparentemente atribuiu valor aos saberes adquiridos através da experiência do indivíduo:

[9] *Ara, fessor, sor pensa que fazê facurdade, sê instruído nos istudo, o versado nos assunto das palavra, tem valia prum vivente? Aí vai que o sor singana. [...]mais vale a prática que a gramática [...]. Padim Toríbio memo, de lê e*

escrevê sabe muito pouco, menos que eu inté. Dos númiro, como ele diz, pros dois mais dois serve. As terra dele tá que é uma gastura, é vaca tunchada de leite, é pomal surtido de fruta, é coisa de fazê a alegria dum vivente. (11- 1 a 11)

Porém, em sua progressão, o texto 11 reverte a possibilidade de se respeitar o saber experimental e investe numa argumentação que leva à conclusão de que:

[10] o que mais se percisa é da cabeça, que o resto vai que se arranja. (11- 43/44)

Ou seja, tanto o discurso do texto 11, que tomamos como exemplo, quanto os de outros textos da coletânea, a fim de sustentarem o sujeito-professor em um lugar de poder e respeito, apóiam-se numa FD que alimenta a marginalização social de muitos brasileiros. E esta é, pelo que deduzimos, uma das formas mais expressivas de identificação desse sujeito.

O poder do professor (e o conseqüente respeito que daí adviria) não se constrói apenas nessa visão preconceituosa, mas esse poder também se calcaria na credence, não menos errônea, de se postular o aluno como uma "tábua rasa" que caberia ao professor preencher:

[11] Refleti sobre o PODER DE TRANSFORMAÇÃO que o professor possui. Não metal em ouro, como queriam os alquimistas, mas no poder de transformar um ser vazio em um homem pleno de conhecimentos, capaz de entender, criticar e mudar sua realidade. (37 -7 a 10)

Como se percebe através desse discurso, novamente a aquisição do conhecimento é relacionada às possibilidades de mudanças que aperfeiçoariam o indivíduo e, daí, a sociedade, sendo o professor, o detentor-divulgador de saberes, identificado como aquele que tem o poder de efetivar tais "melhorias".

Em nosso *corpus*, inúmeras são as seqüências parafrásticas inseridas nessa cenografia discursiva que coloca o professor, pelo desempenho de suas funções, em um lugar de poder e, portanto, de valor, meritório de todo respeito. E o poder desse sujeito se situaria no fato de possibilitar, pela aquisição de saberes e conhecimentos, uma melhoria de vida às pessoas, o que, numa relação de causalidade, beneficiaria a sociedade como um todo. O desejo dos professores de nossa coletânea seria, portanto, serem valorizados pela importância social de sua profissão.

Como dissemos, seu desempenho profissional está vinculado às formas como os poderes socialmente constituídos interpretam o mundo e estabelecem os regimes de verdade (cf. Foucault, 1998). O professor é mera peça dessa engrenagem. Por isso, percebem-se alterações nas próprias formas de representar esse poder que é atribuído ao docente, alterações essas ligadas aos modos como seu fazer vem sendo historicamente simbolizado. Se atentarmos para os excertos abaixo, perceberemos que produzem efeitos de sentido levemente diferentes dos anteriormente propostos em relação a qual seria a representação social que situaria o sujeito-professor como um lugar de poder, efeitos estes também bastante próximos aos produzidos pelo "Prefácio" e pela "Apresentação" da coletânea:

[12] *compartilhamos com as crianças a emoção de recriarmos um mundo novo e fazermos a catarse da vida.* (49-55/56)

[13] *mais importante que tudo aquilo, era a nova etapa de uma árdua, porém recompensadora, tarefa que ali começava: a de transformar todos os alunos, sem exceção, em cidadãos conscientes de sua liberdade, autonomia e individualidade.* (32- 38 a 41)

Ou seja, mantém-se o tom quimérico dos textos anteriores, mas o aluno não é mais visto como um bicho a ser civilizado, nem como uma mente vazia que cabe ao professor preencher. Nesses excertos, deslocaram-se os modos de significar o sujeito-aluno, alterando-se, portanto, a própria relação professor-aluno e, daí, os modos de significar o sujeito-docente.

O sujeito-aluno não ocupa mais o lugar de "bicho" ou ignorante. Nesses discursos, aparentemente, ele adquire o estatuto de "gente". Porém, se ele é gente, ele não é cidadão. Mantém-se, portanto, a incumbência do professor de transformar o aluno no ser que a sociedade deseja. Mudam-se, porém, os modos de se produzir tal transformação. E assim, a prática profissional do professor seria outra, uma vez que a preocupação não se centra mais na transmissão de conhecimentos. O importante agora é, como prega a ideologia neoliberal, formar cidadão¹⁵. O importante não é mais o quê ensinar, mas sim como ensinar. O fazer em detrimento do saber¹⁶. Essa nova maneira de identificação da profissão-professor, parece, pelo discurso da coletânea, que não teria sido bem compreendida por esse sujeito, fato este que evidenciou para nós, além de certo desconforto profissional, o desajuste em seus modos de identificação e na atribuição de sentidos a seu trabalho, desajuste que muitas vezes daria condições de formulação ao discurso da desvalorização.

É desse discurso que trataremos no próximo capítulo.

¹⁵ Notemos, no excerto [14], como o discurso da escola está subsumido ao postulado neoliberal da autonomia, do individualismo, que, como comentamos anteriormente, levaria as pessoas a se acomodarem a seus problemas particulares, não lutando para o bem comum.

¹⁶ Cf. Villa, 1998; Libâneo, 1986, Esteve, 1992, Nóvoa, 1992, entre outros.

CAPÍTULO III

O DISCURSO DA DESVALORIZAÇÃO

*Como é humilhante ser professor nesta
terra! (25- 49/50)*

No capítulo anterior, buscamos a relação do dizer do professor com o que está fora dele, ou seja, procuramos compreender de que forma(s) o professor-locutor de nossa coletânea é constituído em sujeito através da instância enunciativa de seu discurso. Uma de nossas principais conjecturas foi que o discurso desse sujeito, dadas as condições de produção de seu texto, se inscreveria na cenografia da qualidade total da Educação, a região discursiva mais prestigiada, nos anos 90, pelo imaginário social a respeito do fazer pedagógico. Inseridas nessa discursividade, as histórias da coletânea produziram, entre outros, dois efeitos de sentido: um, auto-laudatório, de valorização do sujeito-docente, e outro, muitas vezes silenciado, que desvalorizaria¹ esse sujeito, por não corresponder às exigências idealmente estipuladas para seu fazer profissional.

Tal constatação nos impulsionou, de imediato, a pesquisar, na mídia, em compêndios pedagógicos, em dizeres oficiais, alguns modos de circulação desse discurso de crítica ao profissional docente, uma vez que, nos textos da coletânea, ele geralmente se representa na zona do interditado, do não-dito. Assim agimos na intenção de nos municiarmos de discursividades que nos auxiliassem a melhor depreender significados nesse silenciamento, o que poderia, como dissemos na Introdução deste trabalho, nos levar a saber como se posicionaria o sujeito-professor no âmago dessa disputa entre o como a sociedade o idealiza e sua realidade do dia-a-dia.

¹ Referimo-nos, especialmente, aos efeitos g-h, discutidos no capítulo anterior.

É desse discurso que desvaloriza o sujeito professor e o modo conflituoso como esse sujeito, investido também por essa voz, se identifica, que estaremos tratando neste capítulo.

1-O DISCURSO DA DESVALORIZAÇÃO

Iniciemos nossas reflexões analisando uma fala do Ministro da Educação e Desporto, expoente responsável pelos (des)caminhos da instituição escolar do país:

[14] *O Ministério da Educação, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria do trabalho do professor, assumiu, entre suas principais metas, a valorização do magistério* (MEC,1999: "Aos responsáveis pela formação de professores" - Paulo Renato Souza).

Como é fácil perceber, esse excerto dialoga com o prefácio de nossa coletânea, anteriormente comentado, escrito pelo governador de São Paulo. Mas, parece que,

- apesar de esses textos se assemelharem na configuração da dêixis discursiva, indicando a posição de poder político ocupada pelos locutores dessas falas;
- apesar de ambos focalizarem em seu dizer a questão da qualidade do ensino, o que permite supor que se situariam na mesma FD,
- apesar de postularem o professor como o principal responsável pela Educação, os efeitos de sentido que produzem são diferentes.

Conforme esperamos ter mostrado, o governador de São Paulo, dadas as condições de produção de seu dizer, aparentemente, preocupa-se em negar, através de uma afirmação, um discurso, de alta circulação nos mais diferentes extratos da sociedade brasileira, que desqualifica a escola pública². Ele emprega *qualidade* para defini-la como característica positiva do magistério paulista. Seu intuito é valorizar o

² Conforme hipotetizamos no capítulo anterior, o discurso do governador refutaria tanto o que denominamos "discurso da vítima" (efeitos a-f), como o que chamamos "discurso da desvalorização" (efeitos g-h).

professor, e, através do elogio ao trabalho deste, a escola paulista, enaltecendo, por essa via, seu próprio desempenho político.

Já o ministro da educação, embora supostamente tenha o mesmo objetivo de promover sua capacidade gerencial, trilha por caminho diverso. Vejamos:

A repetição do termo *melhoria*, que, na progressão textual, liga o *trabalho do professor* à *qualidade da educação brasileira*, permite que se recuperem, da memória discursiva, diferentes enunciados a respeito da situação deficiente em que se encontra o ensino no Brasil, situação esta que teria como causa principal, numa região dominante da ideologia, o despreparo, a ineficiência e a má vontade do professor. Tal recuperação se explica porque, se aceitarmos que *melhoria* (< *melhor*) pressupõe seu oposto, ou seja, o sentido de *mau*, *ruim*, teremos de admitir que a assertiva do ministro de que *a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria do trabalho do professor* pode perfeitamente parafrasear-se por **a má (ou pouca) qualidade da educação brasileira tem sua causa, em grande parte, na má (ou baixa) qualidade do trabalho do professor*. Portanto, se válido, tal raciocínio permitiria concluir que **o ensino, em grande parte, é ruim porque o trabalho do professor é de má qualidade*.

A fala do ministro, então, representaria o real histórico, contrariamente à do governador paulista, que parece situar-se no domínio da idealização. Se, para este, a qualidade do trabalho do professor é elogiável, para aquele, a *melhoria do trabalho do professor* encontra-se *entre suas principais metas*, sinal de que a qualidade desse trabalho não deve estar tão boa assim, uma vez que o substantivo *metas* refere objetivos ainda a serem alcançados ou incrementados.

Também o verbo *assumir*, no discurso do ministro, parece evidenciar a consciência de que a desvalorização do magistério no país é um problema, problema este que lhe cabe solucionar.

Outrossim, podemos argumentar que *valorização*, como promessa de governo, implica que só se dá ou se aumenta o valor (cf. Ferreira, 1975:1439) daquilo que ou não o tem, ou tem pouco ou menos do que devia. Esse termo representa, portanto, mais um reforço para afirmarmos que o ministro da educação não nega os discursos, construídos pelo imaginário coletivo, de crítica à (má) qualidade da escola brasileira. Ao contrário, ele parece considerar verdade que a qualidade de ensino no país deixa a desejar, pois,

assim sendo, estará mostrando serviço ao declarar que produz metas para enfrentar esse problema que lhe compete resolver³.

Resumindo: apesar de se estruturarem de formas diferentes, tanto o discurso do governador como o do ministro produzem, entre outros, efeitos que apontam para uma baixa qualidade do ensino público, o que prova que o discurso da desvalorização circula e talvez seja o de mais alta incidência na sociedade, quando se fala de Educação. Seja para ser confirmado, seja para ser contornado. Ele se encontra de tal forma disseminado, banalizado mesmo, tanto no falar da sociedade em geral, como no da academia e no do governo, em particular, que ousaríamos classificá-lo como tendo se tornado senso comum.

Nossas assertivas se originam da compreensão de enunciados registrados na mídia, nos compêndios pedagógicos, nos dizeres não-institucionalizados, até mesmo na coletânea, quando o locutor traz a voz do outro, enunciados esses que permitiriam efeitos de sentidos negativos a respeito da situação em que se encontra a instituição escolar, sobretudo no tocante ao ensino público e à formação do professor que nele exerce sua profissão.

Citemos alguns:

[15] *Para ele* (senador Antero Pais de Barros - autor do projeto que defende reserva de vaga em universidade), *os jovens que estudaram em escolas públicas não competem em igualdade no vestibular com alunos provenientes de escolas particulares* (*O Estado de São Paulo*, A11, 19 de Julho de 1999).

[16] *No Brasil, infelizmente, não há estudo como esse* (Coleman Report) *que mostre, claramente, que as crianças da classe trabalhadora freqüentam escolas de qualidade mais baixa e são mais intensamente afetadas por ela no seu desempenho educacional* (Cunha, 1991:152).

[17] *Quanto pão tá levando? Dez? Então essa conta está errada! Quem são seus professores, menino? O dono da padaria olha para o cartaz na parede:*

³ Se conseguirá resolvê-lo ou piorá-lo, é outra história. Aliás, não sabemos se outra ou a mesma de sempre.

"Não aprendeu português na escola? " – diante da troca de "s" pelo "z" – "Seu professor é analfabeto?" (40- 6 a 9)

[18] *A escola (pública) hoje está formando, com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler nem escrever. Tampouco fazer as quatro operações aritméticas (Isto é, nº 1597 – 10/5/2000:54).*

[19] *"É o fracasso da escola pública. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores" (Paulo Renato Souza, Educação, nº 231- julho de 2000:39).*

[20] *Os cursos superiores específicos para a carreira de professor – as chamadas licenciaturas – não são os melhores, entre as opções oferecidas pelas universidades, para formar profissionais do ensino. É o que revela estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, segundo o qual alunos de professores graduados em outros cursos superiores, como engenharia e medicina, têm melhor desempenho na escola (O Estado de São Paulo, A16, 29 de Abril de 1999).*

[21] *É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (MEC,1999:16).*

Observando os excertos acima, percebemos que, embora tecendo uma argumentação levemente diferenciada, todos eles apontam para a ineficiência da escola, sobretudo da pública, ineficiência essa que teria como razão prioritária o defasado preparo do corpo docente. Analisemos como a materialidade lingüística desses excertos, muitos deles vinculados à FD neoliberal, constrói tais sentidos.

A nosso ver, um importante efeito de sentido por eles construído, sentido esse que constitui um dos enunciados-pilares do discurso neoliberal, recupera da memória discursiva a idéia de competitividade. Essa idéia tem uma força argumentativa muito grande na cenografia discursiva em que se situa, uma vez que está ligada ao discurso selvagem da globalização da economia. Para a lógica dessa FD, as relações humanas, direcionadas pelas exigências de mercado, se bipolarizam entre vitoriosos e derrotados. E vence o melhor, sendo "o melhor" aquele que estiver mais habilitado a se adequar ao que essa ideologia hegemônica define como tal, em dado momento histórico. No âmbito da FD que interessa à nossa pesquisa, quem não estiver municiado das capacidades e habilitações estipuladas como imprescindíveis pelo discurso pedagógico será socialmente marginalizado, rotulado de *subcidadão despreparado* (excerto [18]).

Termos como *competem* (excerto [15]), *fracasso* (excerto [19]), *sucesso* (excerto [21]), *os melhores* (excerto [20]), *qualidade* (excerto [16]), *despreparados* (excerto [18]), *desempenho* (excerto [16]), *desenvolvam* (excerto [21]), pertencem a esse campo discursivo que poderíamos denominar "discurso da competitividade". O objetivo do sujeito, segundo a ideologia na qual se regionaliza esse discurso, deve ser não apenas competir, mas, sobretudo, vencer, ser o melhor.

Tendo em vista nosso trabalho, caberia, então, perguntar: quais imagens ideais de professor são construídas através de efeitos de sentido produzidos pelos enunciados filiados a essa FD que compõem os excertos em análise (de [15] a [21])?

A resposta a tal questão só pode ser dada se, de antemão, compreendermos:

- a) como essa FD constrói os significados para aluno, uma vez que professor e aluno se inter-constituem,
- b) como ela constrói os significados atribuídos à instituição escolar pública, que constitui a topografia discursiva que focalizamos.

De imediato, parece-nos que, no tocante aos alunos, a idéia de vencer não estaria vinculada ao livre-arbítrio de um sujeito que decidiria o caminho ideal para sua realização como ser no mundo, mas os significados de vencer, na cenografia pedagógica, já estariam construídos socialmente através de um discurso que pré-existiria ao próprio sujeito-aluno: bastaria que este a ele se submetesse para alcançar a felicidade (no sentido freudiano).

Analisando enunciados dos excertos acima transcritos, poderíamos afirmar que essa FD da competitividade identifica o aluno através de um discurso em que a noção de tempo é nodal: ele é identificado entre ações que são realizadas em um tempo zero – tempo este que corresponderia ao momento de vida em que o sujeito ocuparia a posição-aluno - e as conseqüências advindas dessa posição que repercutiriam no futuro desse mesmo sujeito. Ou seja, as habilidades e competências, adquiridas ou não pelo educando em sua passagem pela instituição escolar, definiriam seu sucesso ou fracasso posteriores. O aluno é um presente preparando-se para o futuro.

Conforme o excerto [21], espera-se dos alunos que *se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos*. Através da análise desses enunciados, podemos levantar a hipótese de que, para essa FD de que estamos tratando, a imagem primeva de aluno é a de alguém que tem de alcançar *sucesso nas aprendizagens*, sendo que os enunciados *se desenvolvam como pessoas* ou *participem como cidadãos* representariam, através do simbólico, apenas conseqüências futuras desse *sucesso*. Isto é, adquirir, com *sucesso*, os saberes prestigiados pela instituição escolar, em sua relação com um discurso político-social mais amplo, significa tornar-se pessoa desenvolvida e cidadão participativo. Em outras palavras, se o educando conseguir cumprir com os objetivos para ele impostos pela política educacional hegemônica, poderá ser glorificado como competidor vitorioso, caso contrário, será condenado à marginalização social.

Fazendo emergir não-ditos que sustentam esses enunciados, podemos denunciar o modo como esse discurso identificatório do sujeito-aluno traz em si o gérmen do processo de exclusão social da maioria dos brasileiros. Se tomarmos como ponto de reflexão a vagueza de *se desenvolvam como pessoas*, chegaremos à conclusão de que a situação de produção desse enunciado permite o efeito de sentido de que aqueles que não tiverem sucesso escolar não podem ser considerados "pessoas desenvolvidas". "Pessoa desenvolvida" seria apenas o letrado: para essa FD, o iletrado seria, como já discutimos no capítulo anterior, um "bicho". Da mesma forma, apenas os instruídos gozariam do *pleno direito* de participarem como *cidadãos num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos*. Ilettrado não seria considerado "cidadão" nessa região da discursividade. Não teria, portanto, plenos direitos, nem efetiva participação social.

Continuando nossa análise, os excertos de [15] a [21] constroem o sentido de que o sucesso ou o fracasso do aluno depende diretamente da instituição escolar. O próprio tom incisivo, construído pelo presente do indicativo do verbo *ter*, seguido da preposição *de*, em *ela* (a escola pública) *tem de fazer o aluno aprender* (excerto [19]) não nos dá margem a inferências muito diferentes. Daí, quando o aluno não aprende, formula-se o discurso da desvalorização:

Não aprendeu português na escola? (excerto [17])

|

Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler nem escrever. Tampouco fazer as quatro operações. (excerto [18])

|

É o fracasso da escola pública. (excerto [19])

Esse fracasso da escola pública fica bastante evidenciado nos excertos [15] e [16], quando, situando-se no discurso neoliberal da competitividade, denunciam diferença entre a qualidade de ensino oferecida por uma escola pública e por uma particular.

O excerto [15] corrobora a importância dada, pelo imaginário brasileiro, ao exame vestibular, situação em que o fracasso de uns representa o sucesso de outros. E, conforme um efeito de sentido produzido por esse excerto, os alunos que freqüentam escolas públicas de nível fundamental e médio, devido à precariedade do ensino nelas ministrado, dificilmente conseguem vaga em universidades. Isto significa que, para ter acesso ao ensino superior, o estudante brasileiro deve ser preparado por escolas particulares. Esse dizer, como facilmente se percebe, ao denunciar a estrutura educacional vigente no Brasil como um dos lugares onde, com maior nitidez, se pode observar o processo de exclusão social das camadas menos favorecidas, traz implícita séria crítica à qualidade do ensino público fundamental e médio.

E essa crítica à escola pública, embutida em [15], vem explicitada em [16], na medida em que produz sentidos a respeito da interdição do acesso aos bens da cultura letrada às *crianças da classe trabalhadora*, devido ao fato de elas freqüentarem *escolas de qualidade mais baixa*.

Ora, como reiteradamente afirmamos no capítulo anterior, para o imaginário social brasileiro, o (in)sucesso do processo escolar depende da *qualidade do magistério*. Assim sendo, efeitos de sentido produzidos pelos excertos em análise postulam que os alunos de escolas públicas só atingirão *sucesso nas aprendizagens* (excerto [21]) se contarem com a contribuição de professores bem formados (idem).

Como, porém, *é consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que os alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos* (idem), o discurso da desvalorização circula e constrói uma imagem devastadora de sujeito-professor.

Parece mesmo ser *consensual* que

o professor é analfabeto (excerto [17]);

|

Os cursos superiores específicos para a carreira de professor – as chamadas licenciaturas – não são os melhores, entre as opções oferecidas pelas universidades, para formar profissionais de ensino. (excerto 20)

|

Temos de cobrar e exigir dedicação e garra dos professores (excerto 19)

Focalizando o próprio ethos discursivo do excerto [17]:

Quanto pão tá levando? Dez? Então essa conta está errada! Quem são seus professores, menino? O dono da padaria olha para o cartaz na parede: "Não aprendeu português na escola? " – diante da troca de "s" pelo "z" – "Seu professor é analfabeto?" (40- 6 a 9),

poderemos reafirmar que o imaginário brasileiro atribui ao professor a total responsabilidade pela aquisição de competências e habilidades por parte da criança. Se a

conta está errada ou se há erros ortográficos no cartaz, não se levanta outra hipótese: a culpa, com certeza, é da escola (*Não aprendeu português na escola?*), mais especificamente, do professor (*Quem são seus professores, menino? Seu professor é analfabeto?*).

A tese de que os brasileiros falam e escrevem mal, não sabem fazer contas, não é nova. O que é, a nosso ver, inusitado é que todo brasileiro, a exemplo do padeiro do excerto [17], atualmente parece entender de questões de ensino e estar apto a discuti-las. O único despreparado seria o professor⁴.

Outros efeitos de sentido produzidos por excertos em análise (de [17] a [21]), inscritos na cenografia discursiva neoliberal, nos possibilitam reafirmar reflexões tecidas no capítulo anterior, quando argumentamos que, ao deixar a cargo do professor as questões de ensino, a sociedade, em geral, e o governo, em particular, se eximem de se responsabilizar por elas. Esses excertos constroem sua progressão argumentativa culpabilizando, num primeiro momento, a instituição escolar pública pela insuficiência cultural do povo brasileiro para, na sequência, focalizar a culpa na figura do professor que nela trabalha.

Interessante é observar que a crítica ao docente é tecida em razão de seu despreparo funcional, despreparo esse advindo tanto do deficiente processo de sua formação (excertos [17], [18], [20] e [21]), como da falta de *dedicação dos professores* (excerto [19]).

Atendo-nos especificamente ao excerto [19] e comparando-o ao excerto [14], anteriormente comentado, ambos enunciados pelo ministro da educação, poderíamos afirmar que o ministro assumiria duas posturas diferentes no que diz respeito à assunção dos problemas de sua pasta.

O excerto [19] produz o efeito de que o ministro joga para os professores a total responsabilidade pela má qualidade do ensino público. Contrariamente ao prefácio escrito pelo governador de São Paulo, comentado no capítulo anterior, em que os professores são elogiados justamente por sua *dedicação*, fato que depõe a favor da boa

⁴ Isso se daria devido, talvez, ao destaque que a mídia tem dado a esse fato, propondo-se até a reverter tal situação ao atribuir para si o papel que a escola não estaria cumprindo a contento - basta nos lembrarmos, entre outros, do programa de tv. do Cipro Neto (Cultura), da coluna semanal do Josué Machado (Folha de São Paulo), do programa de rádio de Odilon Soares (Jovem Pan), até mesmo da propaganda do Mac Donald's veiculada em 2000. Esta, porém, é uma hipótese que não é pertinente discutirmos neste momento.

qualidade do magistério e, por aí, do ensino público, o ministro responsabiliza a falta de dedicação dos professores pela má qualidade desse mesmo ensino. O governador diz que o professor é dedicado, por isso o ensino é bom, e o ministro diz que o professor não o é, por isso o ensino é ruim. De qualquer modo, ambos se eximem da responsabilidade com a qualidade do ensino público, uma vez que este dependeria apenas da consagração do docente ao trabalho.

Já no excerto [14], o ministro parece admitir sua responsabilidade, uma vez que assume que *a melhoria do trabalho do professor* depende de *metas* a serem traçadas pelo governo. Aqui não está em questão a falta de dedicação, mas o despreparo do professor. E o governo estaria preocupado em sanar essa deficiência. Assim sendo, poder-se-ia levantar a hipótese de que, se as metas não forem bem traçadas, a qualidade do ensino não melhorará, fato que abriria uma brecha para culpabilizar o governo pela má qualidade do ensino e inocentar o professor. E aí estaria a diferença entre efeitos de sentido construídos pelos excertos [14] e [19], efeitos esses que permitiriam a hipótese de o ministro assumir ou não os problemas de sua pasta: em [19], o locutor culparia apenas o sujeito-professor por tais problemas e em [14] admitiria responsabilizar também o governo.

Levando, porém, em conta as condições de produção do enunciado em [14], fica difícil sustentar a hipótese interpretativa que levantamos acima, uma vez que esse enunciado é introdutório de uma justificativa para impingir mudanças na estruturação do processo de formação de professores. Na topografia discursiva em que esse dizer se inscreve, torna-se inadmissível a hipótese de que as metas propostas pelo governo não sejam pertinentes: na própria ordem do discurso, jamais seria permitido ao ministro admitir estar propondo alguma coisa que não fosse em benefício da Educação. Novamente, então, o ministro parece defender que ele reconhece a má qualidade do ensino público, mas não se culpa por ela. A culpa, sobretudo, é do professor mal formado (mal formado, talvez, por causa da ineficiência administrativa de gestões anteriores à sua). A ele cabe apenas reconhecer essa evidência e propor melhorias ao que está ruim, ou seja, ele está dizendo apenas que é capaz de reverter a situação calamitosa do ensino público, que sabe como fazê-lo. A melhoria efetiva dependerá de o professor ser capaz ou não de aplicar suas instruções.

Desdizemos, portanto, nossa afirmação anterior de que o ministro adotaria posturas diferentes: o lugar discursivo de onde ele fala, tanto em [14] como em [19], é o mesmo: o culpado ou o possível culpado pela má qualidade do ensino público é o professor – ora por ser mal formado, ora por não se dedicar a seu trabalho.

Em vista disso, não precisamos de muito esforço para afirmarmos que o discurso que desvaloriza o sujeito-professor circula e dificilmente será silenciado.

Interessante é constatar que não apenas dizeres que desvalorizam o sujeito professor compõem a cenografia discursiva a respeito da Educação nos anos 90, uma vez que a heterogeneidade constitutiva dessa cenografia, da mesma forma que desvaloriza a escola e o profissional que nela trabalha, prestigia sua função social. Ou seja, a instituição pedagógica não apenas é criticada como também é valorizada, visto ser considerada socialmente necessária. Tanto isso é verdade que um discurso bastante comum de se ouvir é o que relaciona a saída da crise econômico-social em que o Brasil se encontra, ou seja, o "desenvolvimento sustentável" do país, a um planejamento bem estruturado, apoiado por investimentos de monta, na área da Educação. Os extratos a seguir, ratificam nosso dizer:

[22] *O desempenho insatisfatório da economia é atribuído pelos técnicos das entidades* (Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) e o Sinduscom (Sindicato da Indústria da Construção Civil do Estado de São Paulo)) *em parte, aos baixos investimentos em educação* (*O Estado de São Paulo*, B9, 19 de Abril de 1999).

[23] *Para crescer, o Brasil precisa investir em educação.* (idem)

[24] *Enquanto o trabalhador brasileiro frequentou escolas por período médio de quatro anos, em Taiwan ou na Coreia a escolaridade ultrapassa nove anos* (idem).

Tal discurso se situaria, a nosso ver, numa FD que, indiretamente, atribui ao fazer docente o dever de apresentar soluções para diferentes problemas sociais, uma vez que, historicamente, se construiu para a Educação uma imagem de "salvadora da

pátria". A memória discursiva dessa FD seria constituída de enunciados que se fundamentariam na crença, há muito sacramentada, de que as nações são grandes porque a sua escola é boa. Isto é, na linha de raciocínio dessa FD, seria suficiente a escola ser boa para que a nação atingisse um alto patamar de excelência, pois seriam os homens estudados os que dominariam o segredo de mudar o universo para melhor. E a escola só seria boa na medida em que os profissionais que nela atuam fossem bem preparados.

O discurso da desvalorização do profissional da educação encontraria, então, suas condições de formulação nessa FD, porque, se essa argumentação que ela "capta" for verdadeira, também o é seu contrário. Em outras palavras, certas regiões da ideologia postulam que, se a nação não progride, se a sociedade sofre, a escola é falha, o professor é ruim e não está preparando os cidadãos como deveria (conforme extratos [18] e [21]). Como é isso que está acontecendo no Brasil, ou seja, como o país está atravessando grave crise econômico-financeira, com seu povo sobrevivendo a duras penas, a instituição escolar, principalmente a pública, materializada no profissional que nela trabalha, é criticada por não estar cumprindo com a "missão" que lhe compete. Reforcemos nosso dizer com mais uma citação:

[25] *A psicóloga e especialista em educação, Cenise Monte Vicente, ex-coordenadora do programa de combate à repetência escolar Acelera Brasil, do Instituto Ayrton Senna, também não poupa os professores. "Mesmo na quinta série, eles têm que saber alfabetizar. Não podem colocar a culpa no sistema de avaliação, na família, no governo. O problema não está no sistema." Para ela, o professor se encontra num estágio de "solidariedade inoperante". "Eles se sentem impotentes para resolver o problema e acham que a solução está fora de seu âmbito. Não se sentem responsáveis" (Isto é, nº 1597:56).*

Como se pode depreender do excerto acima, o discurso dessa FD é tão prestigiado socialmente, que consegue silenciar os enunciados que preconizam que, se o trabalho da escola não está sendo produtivo, não cabe apenas ao professor o ônus de tal situação. Pois, uma vez que a escola constitui um alicerce fundamental na construção da grandeza

da nação, é ingenuidade creditar apenas ao docente a responsabilidade do fracasso escolar, já que essa responsabilidade adviria de um poder que ele não tem.

Entretanto, como já hipotetizamos, é o discurso da desvalorização que mais circula e funciona, concretizando-se em uma série de procedimentos que (re)definem o lugar ocupado pelo professor na sociedade, assim como seu relacionamento com os demais membros da comunidade, com sua profissão, consigo mesmo. Dizendo de outra forma,

[26] A função de professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral, ainda muito presa à concepção de que o professor é mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento (Diretor Udemo, 2000:17).

Tal tratamento é tão excludente que "desprofissionaliza" (cf. Nóvoa, 1992:21) a própria função de professor, convertendo-o em um desocupado, em um sujeito socialmente inútil:

[27] - Psora, em que você trabalha?

- Eu? Ora... eu...eu dou aula; eu trabalho aqui na escola, dando aula.

- Não, psora. "tô' falando de trabalho, como a minha mãe que trabalha num salão de beleza. Ela é manicure. Você não trabalha? Só dá aula? (25 – 1 a 5)

Dar aula, na concepção de muita gente, inclusive de muitos professores, não é trabalho, é "bico", algo que não proporciona prestígio e respeito social.

Perguntamo-nos, então: diante de tantos discursos negativos que, ao interpretarem seu fazer, o desvalorizam, como (se) significa o professor? É o que tentaremos responder a seguir.

2- O MAL-ESTAR⁵ DO PROFESSOR

Afirmando, com Foucault, que "certamente nunca deixei de admitir que a produção da verdade acarreta efeitos sobre o sujeito, com todos os tipos de variações possíveis" (Foucault, 1998:264), trazemos a possibilidade de que talvez a característica mais expressiva que captamos, nessa empreitada de compreender alguns aspectos do processo identitário do sujeito pedagógico, seja um ethos de desânimo, de desalento, de mal-estar.

Para corroborar essa afirmação, trazemos para nossas considerações um enunciado que consideramos bastante representativo da FD que conteria a memória de formulações que permitiriam uma imagem de mal-estar, de tristeza mesmo, do sujeito-professor:

[28] (Os alunos) *Conseguiram encontrar, no olhar de cada professor, uma certa melancolia que se opunha à personalidade firme e segura conhecida em sala de aula.*

De certa forma, sentiram-se culpados. Eram agravantes e não atenuantes da insensibilidade de toda natureza da qual o professor brasileiro é vítima nos dias de hoje (15-36 a 41).

O primeiro parágrafo desse excerto parece admitir que a imagem real do sujeito-professor seria de *certa melancolia*, enquanto que *a personalidade firme e segura* seria apenas uma imagem fictícia, um disfarce, para produzir certos efeitos em sala de aula, uma vez que esta imagem seria condizente com a postura que o ideário social estabelece para esse sujeito.

Interessante perguntar como o funcionamento discursivo do adjetivo *certa* estaria limitando o sentido de *melancolia*. A resposta talvez se encontre no fato de o texto, inusitadamente, opor *melancolia* a *firmeza e segurança (cf. *personalidade firme e segura*); ocorrência esta que poderia ser tomada como vestígio de uma metaforização do significado de *melancolia*, que, partindo de *tristeza, teria seu significado transferido

⁵ Num primeiro momento, parafraseamos esse termo de Freud ("O mal-estar na civilização" (1929)). Algum tempo depois, tomamos contato com outros textos que também se utilizam dessa terminologia (Esteve, Nóvoa etc.) e os trouxemos para dialogar conosco nesta pesquisa.

também para os sentidos de *fragilidade e insegurança. Dito de outra forma, *certa* (*melancolia*) deslocaria os limites entre os espaços semânticos da tristeza, da fragilidade e da insegurança.

E esse efeito metaforizado de sentido se parafrasearia por toda a coletânea que nos serve de *corpus*. Vejamos, a título de exemplos, outras ocorrências em que ele se materializaria:

[29] *Olhos sem brilho, ombros caídos e um sorriso amarelo amordaçado. O que tu fazes? O que farás? Meu outro "eu" indaga. Uma lembrança da infância vem à tona: "O que você vai ser quando crescer?" Logicamente que seria médica veterinária. "Médica veterinária? Você vai ser professora, isso sim!" Passo um batom vermelho e vou à luta, contudo, o eco permanece durante o percurso para o trabalho, parece batida compassada de um bumbo ou sino dentro de minha cabeça. "Professora, isso sim..." Uma angústia vai tomando conta de mim e, agora, ouço o sinal bater. Entro na sala de aula e vejo rostos sonolentos:*
 - *Professora, a senhora veio?" (14- 9 a 21)*

Nesse exemplo, a força semântica de *angústia*, a nosso ver, falaria, com veemência, do mal-estar docente, materializando-o na descrição do próprio corpo do personagem: *olhos sem brilho, ombros caídos e um sorriso amarelo amordaçado*.

O mesmo ocorreria em:

[30] *Lá vai o professor subindo a ladeira da escola. Segue um misto de abatimento, decisão e alguma coragem (23-59/60).*

A vagueza do determinante *alguma* parece-nos tirar toda a força de *coragem*, pois esse indefinido traria de volta o sentido negativo permitido por *abatimento* que *decisão* poderia ter revertido. Os efeitos de sentido possivelmente seriam outros, se o redigido fosse: **abatimento, decisão e coragem*. Inscrito nessa FD que possibilita o efeito de desconforto do sujeito-professor, o emprego de *alguma* interrompe um crescimento semântico que possibilitaria uma conclusão positiva sobre o estado de ânimo desse sujeito. Chega mesmo a reforçar a idéia de *abatimento* desse sujeito, por

não ser ele dotado de *coragem* suficiente para gerenciar o próprio destino, sentido este que o adjetivo *amordaçado*, do extrato [29], também traz implícito.

Ainda no intuito de justificar nossa hipótese de que a imagem identitária mais representativa do sujeito-professor seria de desconforto com a profissão que exerce, trazemos o seguinte enunciado:

[31] [...] *professor também é gente* (9- 17)

em que o funcionamento discursivo de *também* parece pressupor a possibilidade de o professor não estar elencado entre aqueles que trazem a marca semântica de "ser humano".

O mal-estar docente, a nosso ver, atinge seu ápice de representação em nossa coletânea, quando o locutor, falando a respeito de uma ex-aluna, enuncia:

[32] *espero que seja tudo, menos professora.* (25- 8/9)

Qual imagem faria de si, então, o professor?

Cremos que *vítima*, utilizado no segundo parágrafo do excerto [28], ajuda-nos a responder essa questão; explicitando, com mais argumentos, a característica que apontamos como dominante, no imaginário do professor, principalmente da rede pública de ensino, do modo como esse sujeito se representa.

Em sua origem histórica, essa palavra vem do latim *victima*, cujo significado era o de "homem ou animal imolado em holocausto aos deuses" (Ferreira, 1975:1467). Do discurso religioso, esse vocábulo ingressou no discurso jurídico e/ou no discurso político com o sentido de "pessoa arbitrariamente condenada à morte, ou torturada, violentada: *as vítimas do nazismo*" (idem), em que o termo "arbitrariamente" fala em favor da inocência do condenado.

Porém, talvez melhor justificaremos o efeito de sentido provocado pelo dizer do professor se nos apoiarmos em Cícero (apud Cretela Jr & Ulhôa Cintra, 1956:1341): *Praebere se reipublicae victimam*, para quem, "ser vítima, é sacrificar-se pelo bem público". O locutor-professor parece justamente estar se postando na posição do injustiçado que se sacrifica em prol da nação – e o adjetivo *brasileiro* (excerto [28])

delimitaria a topografia discursiva desse dizer - recebendo em troca apenas todo tipo de *insensibilidade* (excerto [28]).

Essa metáfora da *vítima* ecoa parafrasticamente nos textos da coletânea através de significantes vindos de diferentes regiões discursivas:

- do discurso bélico: [33] *às vezes me lembro de que pertenço a uma categoria profissional que vê os companheiros morrendo na trincheira ao lado. (22 -2 a 4)*
- do discurso criminal: [34] *O Santoro foi estrangulado pela profissão que escolheu. (22 - 7)*
- do discurso religioso: [35] *Anos e anos percorreu essa via-crucis; sem ser o Cristo se esfalfou nos passos de Calvário. Nem o Cristo agüentou carregar sua cruz; precisou de um Simão Cirineu. (22 - 8 a 10)*
- do discurso da punição, da arbitrariedade: [36] *"Médica veterinária? Você vai ser professora, isso sim." (14 - 13/14)*
- do discurso médico: [37] *O Santoro que deu o sangue pela escola. (22 - 56)*

E esta sensação de desânimo, de desalento, de mal-estar, conforme nos permitiu inferir o discurso das histórias, seria devida sobretudo a esse discurso, que estamos denominando da desvalorização, o qual, ao criticar a postura profissional do professor, desvelaria as implicações reais que esse fazer representa.

Uma agravante, a nosso entender, é que esse discurso socialmente legitimado de que a escola é fraca porque o professor é ruim, ao não reconhecer valores positivos no desempenho docente, igualando a todos os professores pela negação de boas qualidades, acabaria por justificar a política governamental de baixos salários, de escolas abandonadas, sem infra-estrutura de apoio à prática pedagógica, o que, tornando-se um círculo vicioso, levaria o professor a ficar cada vez mais desinteressado em melhorar a qualidade de seu trabalho. Diante dessa situação que o constitui, diante do mal-estar que o abate, o professor parece se entregar sem reação, manter-se *num estágio de "solidariedade inoperante"* [extrato 25]:

[38] *Não posso fazer nada e só posso sentir vergonha. Um grande pesar e um nó na garganta, um sentimento de incapacidade de ação que estrangula. (22- 4 a 6)*

[39] *E eu, Hércules alienado, sem forças para romper as cadeias* (21-63/64)

[40] *E confesso: sem ação.* (21-66)

Porém, como afirmamos reiteradamente, o discurso do professor é constituído por formações discursivas em constante tensão. No mesmo dizer em que ele lamenta o desprestígio que caracteriza algumas das formas que o identificam socialmente, ele denega⁶ essas imagens e se dá valor. E isso geralmente acontece através de um não-dito que produz sentidos em seu dizer.

Um exemplo contundente para corroborar tal afirmação se encontra, a nosso ver, no excerto [35], o qual retranscrevemos a seguir:

Anos e anos (o professor) *percorreu essa via-crucis; sem ser o Cristo se esfalfou nos passos de Calvário. Nem o Cristo agüentou carregar sua cruz, precisou de um Simão Cirineu.* (22-8 a 10)

Note-se que o locutor, num primeiro momento, ao empregar *via-crucis*, compara o sofrimento advindo do fazer docente ao próprio calvário de Jesus Cristo, considerado, pela cristandade hegemônica no Ocidente, o exemplo máximo de sacrifício de um ser por seu próximo. Conforme essa ideologia, Cristo só teria suportado tanta dor por ser Deus e, com a grandeza de um deus, amar os homens. *Via-crucis* permitiria, então, que se inferisse que o locutor, igualando o sacrifício do fazer docente ao de Cristo, estaria postando o professor lado a lado com a divindade.

Porém, logo a seguir, o locutor faria abortar essa inferência ao dizer *sem ser o Cristo*, através do qual ele manteria a profissão docente como um lugar de sacrifício, mas reverenciaria a distância entre homem e Deus.

Entretanto, na seqüência de seu texto, ao dizer *Nem Cristo agüentou carregar sua cruz, precisou de um Simão Cirineu*, ele coloca, a nosso ver, o sujeito-professor numa posição superior à da própria divindade. Esse *Nem* permitiria inferir que, se Cristo

⁶ "A negação pode revelar conteúdos que, de outra forma, seriam inacessíveis à consciência, como é o caso da denegação. Tem-se, pois, nesse fenômeno, um momento privilegiado em que o inconsciente se oculta e se mostra ao mesmo tempo" (Castro, 1992:12)

não foi capaz de, sozinho, dar conta de sua missão, uma vez que precisou de ajuda para realizá-la, o professor, embora se esfalfando, *anos e anos*, não vacila em seu ministério de amor ao próximo: ele agüenta, conforme o dizer do texto 22, sozinho, até a morte. Daí, seria permitido concluir que o professor, igual (ou até superior) a Cristo, também mereceria ser reverenciado.

Em outra passagem da coletânea, apontando para a desvalorização do professor, o locutor equipara os docentes ao sábio *Sócrates*, considerado, por certas regiões ideológicas, o professor-símbolo, e, logo a seguir, nomeia-os *deuses da cidade*. Vejamos:

[41] *Os jovens seguiam Sócrates.*

Hoje não seguem mais.

Alguém corrompeu a juventude.

A juventude, nos deuses da cidade, não acredita mais. (8- 4 a 7)

O professor é postado não apenas como deus, mas também como herói mitológico, conforme atesta o excerto [39]:

E eu, Hércules alienado, sem forças para romper as cadeias. (21-63/64)

Igualmente, se percebe o conflito constitutivo do dizer do professor em [28]:

(Os alunos) Conseguiram encontrar, no olhar de cada professor, uma certa melancolia que se opunha à personalidade firme e segura conhecida em sala de aula (15-36 a 38),

em que, mesmo quando pretende se mostrar fragilizado, ele não abdica de fazer emergir, a seu respeito, uma imagem de poder.

Não nos satisfaz, portanto, uma visão nihilista de sujeito. Apoiando-nos em Foucault, (re)afirmamos a importância de não cair no engodo de postar o sujeito-professor como totalmente assujeitado a instâncias discursivas de poder, pois,

a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação ...(1998:241)

Realmente, esse postulado se verifica de diversas formas nos discursos da coletânea. Talvez, uma das marcas mais evidentes da resistência desse sujeito seria essa necessidade, talvez inconsciente, de se manter em um lugar de respeito. Ou seja, a nosso ver, a resistência não estaria em se queixar da *insensibilidade de toda natureza da qual o professor brasileiro é vítima* (15-40/41), em apontar que, hoje, os jovens, corrompidos por sabe-se lá quem, não seguem mais Sócrates, ou em lamentar que o professor *se esfalfou nos passos de Calvário* (22-9), no intuito de, mostrando-se fraco, injustiçado, abandonado, sofrido, reverter o discurso da desvalorização. A resistência se manifestaria, em nossa opinião, de forma muito mais sutil. Ela se situaria em ditos e em não-ditos que, como esperamos ter demonstrado logo acima, produziriam efeitos de sentido muitas vezes mais desafiantes, revelando que, talvez mesmo sem que o perceba, o professor constrói para si mesmo uma imagem de poder.

Esperamos mostrar, com maior clareza, esse embate entre representações de vítima/autoridade, desenvolvendo, a seguir, outras análises em recortes de nosso *corpus*. Para tanto, interagimos com nossas reflexões anteriores, focalizando esse aspecto que mais nos chamou a atenção no discurso desse sujeito: o embate entre certo mal-estar por deslocamentos, historicamente condicionados, em sua posição social de autoridade e prestígio e o desejo de manter essa mesma posição.

Para melhor nos organizarmos na realização de tal tarefa, ao interpretar os textos dos professores, procuramos centrar nossa atenção em enunciados que poderiam apontar para algumas causas do desconforto profissional que percebemos nesse sujeito. É importante lembrar que tais enunciados normalmente se manifestaram sob as formas de não-ditos e/ou de ditos que foram posteriormente silenciados ou substituídos por outros dizeres. E foi, ora através da denegação de significados que desvalorizam socialmente sua imagem, ora através do apagamento de enunciados ou da substituição desses enunciados por outros mais condizentes com modos como desejaria ser identificado, que elegemos, no processo identitário do sujeito-professor, dois lugares discursivos privilegiados para observar o conflito constitutivo desse sujeito:

- a relação entre o sujeito-professor e seu alter-ego, o sujeito-aluno;

- o estatuto econômico da classe docente e as condições de produção de seu trabalho.

São análises nessas direções que apresentamos nos próximos capítulos, aos quais, embora interligados, daremos feição independente.

CAPÍTULO IV

O SUJEITO-PROFESSOR E SEU ALTER-EGO

Ah, professor, por que você veio? (15-1)

Reiterando afirmações anteriores, apoiada em Foucault (1998), definimos *poder* não como algo que alguns possuem e outros não, mas sim como um mecanismo que se expande por toda a sociedade, assumindo formas particulares e concretas, investindo em instituições e tomando corpo em técnicas de dominação. Em outras palavras, consideramos que estamos todos dentro do poder, não havendo um exterior relativo a ele. Assim sendo, admitimos que, também na Educação, as relações de poder são imanentes, isto é, tanto professores como alunos "são sujeitos de poder e saber, e suas ações estão sempre implicadas nas próprias relações sobre as quais (e no interior das quais) eles agem" (Deacon & Parker, 1999:106). Esses sujeitos estabelecem entre si relações tais que, ao mesmo tempo em que se governam, se assujeitam um ao outro.

A nosso ver, entretanto, essas relações intersubjetivas no âmbito da escola, longe de serem tranqüilas e cordatas, aconteceriam no confronto entre as posições discursivas ocupadas por seus principais actantes. Isto é, a constituição do sujeito-professor e do sujeito-aluno se daria no embate político entre forças em constante tensão.

Maingueneau (1993:33) lembra que não se deve confundir o sentido teórico atribuído ao termo "posição discursiva" com o lugar social ocupado pelo indivíduo. A posição discursiva é sempre uma projeção de imagens que permitem passar, do lugar empiricamente ocupado pelo sujeito na sociedade, a uma realidade construída pelo imaginário em sua relação com a linguagem, na história. As posições sujeito-professor e sujeito-aluno são, portanto, ideologicamente constituídas através de mecanismos que

determinam tanto o que pode ser dito por/sobre esses sujeitos quanto o modo como se devem construir esses dizeres¹.

Considerando que a constituição dos sujeitos pedagógicos se daria na tensão entre posições discursivas, seria possível hipotetizar que, nessa "luta", o professor sempre levaria a melhor, uma vez que uma certa região ideológica, historicamente dominante, lhe atribuiria poderes que lhe permitiriam uma ascendência sobre o aluno. Ou seja, dizeres socialmente cristalizados, relativos à institucionalização do poder dentro da escola, estabeleceriam que o professor ocupa o lugar daquele que manda, a posição da autoridade, e o aluno daquele que obedece, que respeita, que se submete. Isso se daria porque

em uma instituição escolar qualquer enunciação produzida por um professor é colocada em um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber: "O contrato de fala que o liga ao aluno não lhe permite ser 'não-possuidor do saber': *ele é antecipadamente legitimado*" (Maingueneau, op.cit.:30).

Porém, como afirma Foucault (1998:241), não há poder sem resistência. Portanto, devido a mudanças na sociedade, que teriam provocado alterações nas relações de poder no âmbito escolar, seria cabível postular que, cada vez menos, o aluno se submeteria à autoridade do professor (tal como as imagens idealizadas, captadas por algumas FD), o que justificaria os constantes embates entre esses sujeitos.

Dentre as inúmeras razões de ocorrência desses confrontos, situar-se-ia o fato de que, a nosso ver, embora o imaginário coletivo continue, de certa forma, legitimando a autoridade da posição-professor por se tratar de um sujeito possuidor de saber, teriam sido alterados os significados e a valoração que a sociedade atribui ao próprio saber.

Esses significados atribuídos ao saber e sua implicação na dicotomia professor-aluno se fazem ouvir, nas histórias dos professores, através de enunciados que se entrelaçam, se afirmam, se confirmam e se negam o tempo todo. Então, no intuito de melhor compreender alguns efeitos de sentido desses dizeres, procuramos, primeiramente, distingui-los, para, a seguir, ordená-los, tomando, como critério, as prováveis condições sócio-históricas que teriam possibilitado sua formulação.

¹ Neste trabalho, tal como muitos lingüistas, inclusive Maingueneau, utilizamos, indiferentemente, os termos posição ou lugar para nos referirmos à topografia discursiva

Descrevemos o resultado principal de tal procedimento, tomando dizeres da própria coletânea como instrumento de argumentação:

[42] *Nos anos 60, o professor ainda era uma figura respeitada e tinha orgulho de sua profissão.* (34- 12/13)

[43] *Formadas que fomos por Instituto de Educação, o que nos qualificou para o exercício do magistério, tínhamos como bagagem profissional a rigidez na disciplina, a qualidade da aprendizagem e o medo das autoridades. Como aplicar esses ensinamentos aos alunos de hoje? Na prática, que decepção!* (12-30 a 34)

A materialidade discursiva dos excertos acima, que se repete em outras histórias, nos permite escutar, dentre a heterogeneidade de vozes que constituem o discurso da coletânea, a presença de duas FD principais, no que se refere à triangulação professor-aluno-saber:

Uma, que poderíamos denominar, com Libâneo (1986:21), tendência tradicional de pensar Educação, a qual, por conter, em sua memória, seqüências enunciativas que enfatizam o ensino humanístico, de cultura geral, privilegiaria a posição-professor.

Tal FD teria sua origem numa época em que poucos tinham acesso ao conhecimento institucionalizado e se reverenciavam a razão, as teorias científicas e os doutos saberes. Originando-se em discursos que se filiam à crença socrática de que o conhecimento leva à virtude e à felicidade, essa tendência educacional, fortemente elitizante, sacraliza a verdade positiva, enfatiza o método cartesiano que tudo explicaria, justifica o autoritarismo pedagógico (Villa,1996:92).

Talvez não seja errôneo relacionarmos a *figura respeitada* (excerto [42]) com o fato de essa chamada tendência tradicional de pensar Educação compromissar o docente com o repasse de conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas, tidos como imprescindíveis ao preparo do educando para a vida (Libâneo, op.cit.:23). Isto é, ao estabelecer uma ponte entre ensino e transmissão de conhecimentos, essa FD constrói uma imagem de importância social ao sujeito-professor, na medida em que relaciona professor e saber erudito, ou seja, na medida em que postula "o papel do

professor como intérprete de signos culturais e como porta-voz de uma moral universal" (Villa, op.cit.:92).

Como consequência, o termo *respeito*, numa relação professor-aluno, se configuraria na

autoridade do professor que exige uma atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (Libâneo, op.cit.:24).

Como é fácil perceber, essa maneira de ver Educação delega ao sujeito-professor ampla ascendência sobre o sujeito-aluno. E essa representação da docência parece-nos constituir um dos lugares de desejo dos locutores das histórias. Justificamos tal hipótese através do excerto [43], uma vez que ele nos permite postular que seu locutor se filiaria à FD que contém em sua memória uma concepção tradicional de Educação, pois:

a) vê o sujeito-professor como um lugar de saber erudito – *Instituto de Educação* mais o verbo *qualificou* fazem acionar do interdiscurso uma imagem de escola formatada nos moldes tradicionais, compromissada com a cultura (Libâneo, op. cit.:23), onde se ministra um ensino enciclopédico, cumulativo. Para essa região da ideologia, esse é o modelo de boa escola; portanto, se o professor foi preparado por um *Instituto de Educação*, ele deve ser depositário de saberes culturais relevantes ao exercício de sua profissão (*bagagem cultural*).

b) inscreve o professor no lugar de agente, daquele que *aplica ensinamentos*, concepção embutida em uma metodologia tradicional de ensino, baseada na exposição verbal da matéria (idem, ibidem).

c) atribui ao aluno a posição secundária de receptor, a quem caberia a *aprendizagem*;

d) permite posturas autoritárias ao professor, pois concebe que o aprendizado do aluno se produz em condições de *rigidez na disciplina e medo das autoridades*.

Porém, tanto o excerto [42] como o [43], apontam também para o mal-estar docente², ao contrapor à FD tradicional, que possibilita a construção de uma imagem idealizada de sujeito-professor, outra FD, que traria, em sua memória, o discurso de desvalorização.

Dizendo de outra forma, um dos efeitos de sentido produzidos tanto pelo *ainda*, no excerto [42], quanto pelo funcionamento discursivo da oração interrogativa (*Como aplicar esses ensinamentos aos alunos de hoje?*) e da exclamativa (*Na prática, que decepção!*), no excerto [43], implicaria em um questionamento social da importância tradicionalmente atribuída à cultura erudita e, por consequência, em uma subversão da imagem de autoridade de quem ocupa o lugar de sustentáculo e divulgador desse tipo de saber. Os *ensinamentos*, que, no excerto [43], representam uma metaforização dos significados de *rigidez, disciplina, qualidade, aprendizagem, medo, autoridade* estão, segundo o próprio locutor, desprestigiados. E justamente nesse desprestígio se perceberiam as alterações processadas nos significados sociais atribuídos ao saber, e, por extensão, à posição-professor.

Tal FD desvalorizaria a imagem tradicional de professor, ao dar destaque a práticas de autoformação ou de autogestão das aprendizagens, ao defender uma tecnologização do ensino (Nóvoa, 1992:8), ao massificar os níveis educativos, ao dessacralizar a cultura (Villa, op.cit:92).

Ela teria sua origem numa crítica ao ideal de verdade positiva, na medida em que filósofos, como Nietzsche, Foucault, Derrida e muitos outros, passaram a considerar o papel inquestionável das formações discursivas, em sua relação com a história, nos postulados científicos. Para eles, a ciência é fruto de interpretação da realidade e não de explicação, pois a própria verdade adviria de

um dispositivo estratégico (*épistémè*) que permite escolher entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior de um campo de cientificidade, e a respeito de que se poderá dizer: é falso, é verdadeiro (Foucault, 1998:247).

Ou seja, os sentidos atribuídos a "saber" teriam se alterado ao se postular como "verdade" apenas convenções lingüisticamente privilegiadas por um grupo, num

² Cf. cap.III.

determinado momento histórico. Não haveria mais lugar para a concepção de um sujeito detentor/transmissor de um "saber verdadeiro". Assim sendo, a autoridade do professor como intelectual diminuiria, pois,

se hoje um indivíduo tem múltiplos objetivos e muitas maneiras de avaliá-los, se a linguagem é vista como a expressão de uma racionalidade interna, uma propriedade das comunidades interpretativas, se, enfim, qualquer ato, situação ou objeto é submetido a múltiplas perspectivas, então, 'todos aqueles a quem, tradicionalmente, foi conferido o tributo de "saber algo" passam a ser questionados (Villa, op.cit.:83).

Outra razão de existência dessa FD se justificaria historicamente pelo fato de que a hegemonia da visão tradicional de ensino como transmissão de conhecimentos culturais vai, paulatinamente, sendo minada, na proporção em que cresce o número de alunos, vindos das classes populares, em busca dos conhecimentos tecnológicos reclamados pela economia em expansão. O saber prestigiado passa a ser o conhecimento técnico, não mais o erudito, fazendo com que

o tipo de educação humanística e o ideal de homem que ela implica sejam considerados pouco úteis no seio de uma mentalidade pragmática e conceitualista [...] O estudante não se aproxima mais do ensino escolar guiado por um 'desejo de cultura' – motivação intrínseca –, mas pensando nela como um meio para obter um diploma, uma credencial que lhe ofereça a possibilidade de encontrar um bom lugar de trabalho, uma renda maior e uma posição social de prestígio (idem:89).

Nessa nova situação, a tradicional imagem de sujeito-professor sofre profunda inversão e o professor passa a ser acusado de mantenedor das diferenças sociais, pois é visto como reprodutor de saberes elitizados, saberes esses interditados às classes populares e/ou distanciados dos interesses e necessidades dessas classes. Assim, o professor é criticado por seu trabalho servir para perpetuar a classe dominante no poder (cf., por ex., Labov, Bourdieu e seus seguidores).

Outra possível causa de constituição dessa FD, que contém um discurso de desvalorização da posição-professor tradicional, seriam as novas tendências de pensar Educação (Alves,1986:6), ou seja, novos saberes sobre o fazer pedagógico, que passaram a circular no Brasil, a partir dos meados dos anos 60 e especialmente após a promulgação da Lei nº 5.692/71, saberes esses que minimizam o papel do professor: ao

centrar o ensino no aluno, em sua maneira de aprender a pensar, passam a considerar secundária a matéria programática, a transmissão de conteúdos.

Não há lugar privilegiado para o professor, antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança. [...] "Ausentar-se" é a melhor forma de respeito e aceitação plena do aluno (Libâneo, op.cit.:26 e 28).

Essas alterações nos modos de representar a relação aluno-professor-saber sustentariam o desajuste que percebemos no sujeito-professor, no tocante ao seu fazer profissional, pois, ao privilegiar a técnica em detrimento da erudição, ao posicionar o sujeito-aluno como também agente da aprendizagem, elas manteriam insatisfeito o desejo do professor de ocupar uma posição de quem manda, sem ter de administrar resistências. Pois, mesmo quando, através de atitudes coercivas, tenta manter essa posição, o professor parece ter de ancorar sua autoridade em outro sujeito, que lhe seria hierarquicamente superior:

[44] *Quietos! Agora, se alguém mais ofender a garota, levo imediatamente à diretoria com direito, no mínimo, a uma boa advertência escrita! (2 – 15 a 17)*

O professor quer se manter como um lugar de poder, mas está enfraquecido, então ele se vê obrigado a dividir esse lugar com outro, reforçando, talvez até sem que o perceba, a desvalorização em seus modos sociais de identificação.

Relacionado a essas alterações históricas nas relações de poder dentro da instituição escolar, o fato mais grave seriam as sérias dificuldades do sujeito-professor em compreender seu papel nessa nova situação (cf. Esteve,1992; Nóvoa,1992, entre outros). Parece que, constatando o deslocamento de sua posição nessas relações de poder, a reação do professor seria de mágoa pelo que ele tomaria como desrespeito do alunado (e da sociedade em geral) à sua importância social. E, ao invés de buscar compreender os novos significados para seu trabalho, clarificando sua constituição político-histórica, propondo-se apreender os postulados teóricos básicos que estariam orientando seu fazer, priorizando sua relação com esse outro que o constitui, estabelecendo novas metas, participando, enfim, sem maiores problemas, das mudanças que se operam na sociedade, e, por extensão, na escola, o professor ainda se apoiaria

numa visão tradicional de pedagogia, pautada numa concepção de sujeito racional, indiviso, ao mesmo tempo em que se refugiaria num discurso auto-laudatório, através do qual, ilusoriamente, manteria inalterado seu lugar de autoridade máxima em relação ao aluno.

A fim de melhor justificar nossas afirmações, procederemos à análise discursiva integral de uma narração³, escrita por um professor, para o concurso *O Professor Escreve sua História*, pressupondo que essa imagem ideal de professor como lugar de poder teria marcante influência em seu dizer. O que gostaríamos de reforçar com esta análise é a manifestação discursiva de um certo mal-estar do locutor-professor, gerado por um conflito interno de auto-identificação, deixando à mostra que esse sujeito, sentindo-se magoado por uma contestação dos alunos que ele considera desrespeitosa à sua pessoa, procuraria retomar, aparentemente sem sucesso, seu tradicional (idealizado) lugar de poder.

O locutor-professor inicia sua história através da questão: *Ah, professor, por que você veio?* (1)⁴, questão esta, segundo ele, freqüentemente repetida pelos alunos, desde sua chegada ao portão da escola, até a sala de aula.

Se postularmos que é o aluno o outro mais importante na constituição da identidade do professor, uma vez que é principalmente através da relação com esse outro que o professor se define como sujeito – não há professor sem aluno nem aluno sem professor – compreenderemos o mal-estar que tal frase proferida pelos alunos causa nele. Como o próprio locutor confessa, é um *ferimento no ego* (19).

Seria o mundo externo voltando-se contra o indivíduo "com forças de destruição esmagadoras e impiedosas" (Freud, 1929:95). Seria o sofrimento advindo das relações do homem com o homem, sofrimento este que "talvez nos seja mais penoso que os outros" (idem).

Segundo Freud, Eros, a pulsão da vida, amálgama da pulsão sexual e do ego, objetiva a união, a conservação da vida, a criação de identidades cada vez maiores. Assim, Eros nos incitaria a ter filhos, pois são eles a garantia de nossa perenidade. Através da vida deles, imaginamos vencer a morte.

³ Em anexo, página 136.

⁴ Neste momento de nosso trabalho, devido ao fato de estarmos analisando especificamente o texto número 15, indicaremos apenas o número da linha em que se encontra a citação transcrita. O número 15, portanto, estará sempre implícito.

A partir dessa argumentação freudiana, proporíamos que os alunos estão para o professor assim como os filhos estão para os pais, pois, seria através da existência do aprendiz que a principal função social do professor, a de ser um disseminador de saberes institucionalizados, teria garantia de continuidade. Por outro lado, se os filhos dependem dos pais para ganharem vida, seriam os mestres que auxiliariam os estudantes a adquirir saberes. A importância dessa interconstituição, principal responsável pela preservação da identidade, seria a razão de todos, mesmo inconscientemente, desejarem ter sua cota de participação, se assim se pode dizer, valorizada.

Através dessas considerações, poder-se-ia hipotetizar que talvez a necessidade vital primeva do professor seria ser respeitado e admirado por esse outro que o constitui; esse outro que é ele mesmo, do qual não pode se separar. O aluno é a marca da falta, o lugar do desejo. É a promessa de completude do professor. Da mesma forma, o professor é o lugar do desejo de completude do aluno, que igualmente quer ser amado e respeitado pelo mestre. A felicidade, então, se constituiria nessa inter-relação do "eu-professor" com o "eu-aluno".

É preciso lembrar, no entanto, que, para Freud (op.cit.:95), "nossas possibilidades de felicidade sempre são restringidas por nossa própria constituição". A felicidade, no sentido mais restrito, não advém do prolongamento de uma situação desejada pelo princípio do prazer, mas de "uma satisfação (de preferência, repentina) de necessidades represadas em alto grau" (Freud, idem).

Talvez os alunos digam "*Ah, professor, por que você veio?*" (1) por necessidade de destruir algo que os oprime.

Se a ausência do professor fosse fonte de prazer para os alunos, sua presença seria o motivo para a enunciação da frase agressiva. Daí, a ofensa, o desacato se configuraria como o instrumento encontrado pelos alunos para reduzir a sensação de desconforto que lhes traria o comparecimento do professor às aulas.

Se o enunciado "*Ah, professor, por que você veio?*" (1) nos faz supor uma agressão ao professor, no próprio texto do professor se encontrariam as razões do aluno para cometer tal ato:

Alguns deles, alunos de frequência impecável, chegaram a confidenciar uma ligeira dose de repressão. São "obrigados" a ir à escola mesmo quando não se

sentem com o espírito favorável ao estudo. Por isso torcem para que o professor falte. (43/47).

Seria através dos abstratos *repressão* e "*obrigados*" que o locutor-professor encontraria explicação para a ofensa recebida. Poderíamos, então, concluir que o aluno agrediria por sofrer ao se sentir oprimido, desrespeitado em sua vontade; e, por ser o agente dessa repressão, o professor seria rejeitado, mal-amado, e, por isso, também sofreria. Um constitui o outro, o que faz com que a agressividade aja circularmente: tanto um quanto outro ferem e são feridos.

Essas relações, porém, são muito mais complexas do que apenas um rápido passar de olhos sobre a linearidade das histórias pode levar a concluir. A partir desse mesmo parágrafo da redação, vários outros efeitos de sentido podem ainda ser inferidos, através uma série de não-ditos que se materializariam em sua estrutura lingüística e que explicitariam melhor esse relacionamento entre os principais sujeitos da instituição escolar. Se não, vejamos:

Se o locutor-professor, conforme seu dizer, acima transcrito, admite a repressão contra o aluno, ele não assume esse dizer. O que ele faz é, através do discurso relatado de estilo indireto, trazer a voz do outro, outro este configurado nos *alunos de frequência impecável*. O próprio aspeamento de "*obrigados*" confirmaria essa afirmação. Daí se poderia concluir que quem fala de repressão contra o aluno é o próprio aluno e não o professor.

Porém, assumido ou não por ele, deve-se reconhecer que o locutor-professor traz esse argumento para seu texto; apesar de que, se observarmos mais atentamente seu dizer, veremos que ele o traz modalizado: o substantivo *dose*, admitindo o sentido de "quantidade limitada", provoca o efeito de reduzir a força semântica de *repressão*, força essa que perde ainda mais sua potência através do emprego do adjetivo *ligeira*.

Resumindo: o texto do professor permite inferir que ele se sente agredido em seu ego por uma manifestação verbal de repúdio dos alunos à sua presença na escola. E, para justificar essa atitude dos alunos, ele tem de admitir, embora de forma minimizada, a prática escolar de repressão contra o aprendiz. Significativo, porém, é que o professor traria a idéia de *repressão* para seu texto, no intuito, possivelmente inconsciente, de se livrar de qualquer responsabilidade sobre essa atitude. Não seria ele quem reprime o

aluno. Seriam as normas que obrigariam os alunos *a ir(em) à escola mesmo quando não se sentem com o espírito favorável ao estudo*. Não seria ele a causa do sofrimento do aluno. Seriam as implicações regimentais da instituição escolar que forçariam o aluno a agir contra sua vontade. Daí, seu discurso parece argumentar que os alunos *torcem para que o professor falte*, não porque não gostem do professor, não porque o rejeitem, mas por outros motivos, independentes dele, não sendo ele a razão de os alunos se sentirem oprimidos. Ele seria apenas vítima, também passivo do ato de agressão, nada tendo a ver com sua causa.

Parece-nos, porém, que o funcionamento da materialidade discursiva do texto do professor permite perceber sentidos silenciados que, se escutados, apontariam para uma certa falsidade nesse dizer. Voltemos ao excerto, já transcrito:

São "obrigados" a ir à escola mesmo quando não se sentem com estado de espírito favorável ao estudo.(45/46)

A nosso ver, o funcionamento sintático/semântico de *mesmo* inviabilizaria de certa forma um efeito de sentido que eximiria o professor de qualquer responsabilidade sobre o descontentamento do aluno. O escopo sintático desse relator é todo o sintagma temporal que o segue. E o funcionamento semântico dessa estruturação provocaria dois efeitos principais:

- a) reforçaria o tópico *são obrigados a ir à escola*; ou seja, o relator *mesmo* levaria à interpretação de que *são sempre obrigados a ir à escola*,
- b) permitiria deduzir que *não se sentem com estado de espírito favorável ao estudo* representaria apenas uma das possíveis justificativas para os alunos não irem à escola, deixando subentendido que haveria outras, como, por hipótese:

**São obrigados a ir à escola mesmo quando estão doentes.*

**São obrigados a ir à escola mesmo quando está chovendo.*

**São obrigados a ir à escola mesmo quando estão sem condução.*

E, entre essas outras, poderiam estar elencadas, inclusive, atitudes repressivas do professor (**São obrigados a ir à escola mesmo quando sabem que serão punidos (por não terem podido fazer as tarefas, ou por não terem estudado para a prova, ou..., ou...)*), que não seria tão inocente como sua argumentação parece querer provar. Se não, por

que o aluno manifestaria seu descontentamento reclamando especificamente da presença do professor ("*Ah, professor, por que você veio?*" (1))?

Diferentes passagens da narração do professor permitem inferir ser ele um agente da repressão, um lugar reprodutor do poder institucionalizado. Para justificar esse dizer, analisemos o sintagma nominal *Alguns deles, alunos de frequência impecável* (43/44), através do qual podemos postular que a repressão a que os alunos se referem vai além do admitido pelo professor.

De imediato, percebe-se que a aceitação da fala do aluno pelo professor se dá pelo cumprimento de uma exigência estabelecida tacitamente pelos embates de poder dentro da instituição: os alunos só foram ouvidos porque são assíduos, ou melhor, impecavelmente assíduos. O adjetivo *impecável* é de uma força repressora impressionante: silencia até mesmo os alunos apenas assíduos. Possivelmente, se os alunos **sem frequência impecável* se queixassem de repressão, teriam falado ao vento. A presença obrigatória parece ser lei inapelável e apenas ao aluno que a ela obedece é permitido *confidenciar* algumas queixas.

Por outro lado, esse *impecável* parece operar em favor de uma certa credibilidade que o professor estaria querendo atribuir à fala do aluno. O raciocínio que a utilização dessa estrutura morfológica provocaria levaria a uma conclusão como: **pode confiar no que ele diz porque ele, estando sempre presente, sabe do que está falando*.

Ou seja: **apenas os alunos impecavelmente assíduos são confiáveis no que dizem*.

De qualquer forma, fica registrado o poder que o professor se auto-atribui de eleger quem pode ou não falar, quem vai ou não ser ouvido.

O verbo *confidenciar* parece inserir-se também dentro do discurso da repressão em que aquilo que uma determinada situação impede que seja veiculado, se for necessário que seja dito, só pode ser materializado de forma sigilosa. Ou seja, o professor permite que alguns alunos se queixem de repressão, desde que ninguém os ouça. Sua voz será ouvida apenas em discurso relatado, suavizada através da fala do professor.

A partir daí, cremos ter razão em afirmar que, na materialidade da história em análise, o professor também se constituiria num agente de poder repressivo contra o aluno, o que, de certa forma, justificaria a atitude dos alunos. Entretanto, ele parece

preferir ignorar sua responsabilidade nos fatos, acomodar-se na posição de vítima dos acontecimentos.

As afirmações acima se reforçam no cotejamento entre a definição que o professor dá de interjeição e outros elementos do cotexto. Para que as idéias fiquem claras, é preciso voltar ao início do relato do professor, mais precisamente à frase –*Ah! professor, por que você veio?*(1)

O professor, inconscientemente talvez, recusando admitir-se incluído entre as razões dos alunos para pronunciarem tal frase, centra-se em sua mágoa, relacionando o dizer dos alunos a outros fatos desagradáveis que lhe aconteceram naquele *dia complicado* (5), como *uma telha para ser arrumada, um pisão em falso e mais duas quebradas* (6) e *uma martelada no dedo* (8), cuja dor ele concretiza através de um – *Aaaaiiii!* (8)

Daí, ele chama a atenção para o fato de que

as interjeições superam os substantivos em importância porque estes não são tão expressivos no momento da dor física. (12 a 14)

O que consideramos significativo, porém, é que ele está tomando como interjeição em seu texto apenas o –*Aaaaiiii!* (8) que ele emitiu, desconsiderando completamente a também interjeição *Ah!* (1) pronunciada pelos alunos. Mais desafiadora se torna a compreensão desse fato, se observarmos que, no tema da dramatização que ele propõe aos alunos (*Ah! professor, por que você veio?* (31/32)) a interjeição se mantém; enquanto que, na última frase do texto, que representaria o dizer dos alunos depois de um processo de conscientização sobre o valor do professor, a interjeição desaparece (*Por que você não veio, professor?*(53)). A partir dessas constatações, algumas observações poderiam ser feitas:

1ª) tanto *Aaaaiiii!* (8) quanto *Ah!* (1) são expressões de dor; mas não seria a dor física que teria levado esses sujeitos a pronunciá-los. O *Aaaaiiii!* e o *Ah!* ignorado denotariam outro tipo de sofrimento, um sofrimento talvez tão forte que se confundiria com uma dor física. Tratar-se-ia de uma dor mental, de uma dor narcísica (Nasio, 1997:47 a 67).

O *Aaaaiiii!* (8) do professor seria um efeito metafórico de uma família parafrástica que teria se materializado, no texto, através de:

uma telha para ser arrumada (5)

|

um pisão em falso e mais duas quebradas (6)

|

uma martelada no dedo (8)

|

aquela frase tão pouco receptiva (17)

|

ferimento no ego (19)

|

no olhar de cada professor, uma certa melancolia (37)

|

insensibilidade de toda natureza da qual o professor brasileiro é vítima nos dias de hoje (40/41)

|

-Ah! professor, por que você veio? (1)

|

Aaaaiiiii! (8)

O *Ah* (1) dos alunos resumiria sua dor, simbolizada através de:

tarefa punitiva (29)

|

contrariados (33)

|

culpados (39)

|

"obrigados" (45)

|

repressão (45)

|
professor [...] veio (1)

|
-Ah! (1)

Portanto, tanto um como o outro ferem e são feridos, tanto o *Aaaaiiii!* quanto o *Ah!* são metáforas da agressão. O professor, porém, só ouve a sua dor e ignora, (por "conveniência inconsciente"?) a queixa do outro.

Se ele prestasse atenção ao *- Ah!* do aluno, se também o classificasse como uma interjeição expressiva de dor, ele teria de atentar para esse sofrimento, admitir-se possivelmente responsável, rever seus procedimentos, modificar seus conceitos. Se não jogasse o descontentamento do aluno para longe de si, teria de se reconhecer também como possível causa dele. Mas talvez o professor não possa deixar aflorar ao consciente esse sentimento de culpa, sem correr sérios riscos de desestruturar o tipo de relação idealizada de poder que mantém com o aluno, pela qual se identifica.

A nosso ver, manifestar-se-ia, nessa atitude de interpretar alguns sentidos e negar interpretação a outros, o desajuste na auto-identificação do professor que, através do mesmo gesto em que se confessaria magoado por um dizer dos alunos que apontaria para um deslocamento em seu (do professor) lugar privilegiado de poder, procuraria manter esse lugar, não ouvindo outros sentidos presentes nesse mesmo dizer. Talvez seja preciso ouvir/ignorar o dizer do aluno; talvez seja preciso diluir a marca da falta que esse dizer desperta, pois, é preciso manter a incompletude para continuar a ser.

2ª) A incompletude se manifestaria também na ausência do *Ah!* quando ele rediz a frase do aluno através da negativa: *Por que você não veio, professor?* (53). Essa frase representaria o desejo do professor, mas não o desejo do aluno. Ou seja, o professor gostaria de ouvir do aluno essa frase, desejaria que sua presença fosse valorizada por esse outro que o constitui. Porém, ao que o enunciado parece indicar, a ausência do professor não seria motivo de dor para o aluno, pois, o próprio locutor, ao eliminar o *Ah!*, ao apagar o que seria a marca do descontentamento do aluno, estaria negando esse mesmo descontentamento. Daí talvez pudéssemos postular também que o *não* representaria uma denegação: seria o vestígio lingüístico da frustração do anseio do professor.

Para melhor justificarmos tal assertiva, devemos voltar ao texto:

Eu estava decidido banir definitivamente aquela frase tão pouco receptiva (17/18).

Por esse enunciado do professor-locutor, pode-se supor que talvez não seja possível continuar por muito tempo ignorando o dizer do aluno. Então, é preciso bani-lo, ou, ao menos, modificá-lo. Isso porque, na FD que se reporta à região da ideologia que instaura o professor como lugar da autoridade, haveria dizeres permitidos ao aluno e outros que lhe seriam interditados. Parece-nos que um dizer proibido ao aluno seria justamente a pergunta *—Ah! professor, por que você veio?* (1). Institucionalmente não lhe seria dado o direito de questionar a presença daquele *que cada vez mais é imprescindível num mundo que o obriga a assumir cada vez mais papéis*. (51/52)

Conforme já postulamos, o aluno romperia com o institucionalizado, escancarando a fragilidade do poder do professor. E seu dizer agrediria profundamente o eu narcísico desse sujeito, que se diz *imprescindível*, e o levaria a dois gestos:

- Um primeiro, inconsciente, através do qual ele minimizaria sua mágoa, justificando-a através de causas banais (telhas quebradas, martelada no dedo etc), pois, somente não atribuindo à fala do aluno seu real significado, poderia se instaurar como vítima da situação.

Com essa atitude, o professor estaria silenciando a interpretação. Ele recalcaria a percepção de que o dizer do aluno não seria um exemplo de *insensibilidade de toda a natureza da qual o professor é vítima nos dias de hoje* (40/41), mas talvez uma manifestação de repúdio contra sua autoridade repressora. Repúdio que, tomado pelo professor como afrontamento, simbolizaria uma mudança em sua imagem idealizada de poder. Esse recalçamento, porém, afloraria através de um segundo gesto, ainda mais repressivo que o de negar espaço à interpretação: o professor se propõe a silenciar a própria linearidade em que se materializa o dizer do aluno, ou seja, ele *estava decidido a banir definitivamente aquela frase tão pouco receptiva* (17-18).

- E este segundo gesto lhe traria de volta a ilusão do poder.

Esta ilusão de poder do professor situar-se-ia numa região do saber pedagógico que, desconsiderando a constituição sócio-histórica do sujeito e da linguagem, se pautaria em uma visão de sujeito racional, origem dos sentidos que produz, e em uma

concepção de linguagem transparente, que ignora ser a língua o lugar do equívoco, não admitindo que o sentido de um enunciado é sempre passível de ser outro.

O locutor-professor parece acreditar ter poderes de controlar o dizer do outro, de transformar o comportamento desagradável de seus alunos em algo que lhe cause prazer. Se atentarmos para a força argumentativa de palavras como *decidido*, *banir*, *definitivamente* compreenderemos melhor a idealização de lugar de poder que esse sujeito constrói de si mesmo.

Para dar cabo desse empreendimento, ele propôs aos alunos *um trabalho* (que) *consistia em se reunir e preparar para a segunda-feira próxima uma dramatização cujo tema seria "Ah! professor, por que você veio?"* (30 a 32).

Esse trabalho constituiu-se num processo em que primeiramente os alunos *entrevistaram alguns professores para uma análise do sentimento que lhes impunha tal pergunta* (33/34). A seguir, conseguindo *ser fidelíssimos porta-vozes dos sentimentos dos professores* (42/43), *durante a semana, dramatizaram para toda a escola, sempre provocando grandes reflexões e aplausos* (48/49).

E o resultado desse trabalho, segundo o locutor do texto, foi de fazer os alunos sentirem-se *culpados* (39) pela *insensibilidade* (40) com que tratavam o professor e *hoje não há mais motivos para se questionar a presença daquele que é cada vez mais imprescindível [...]* (50/51)

Atentando para a materialidade lingüística desses enunciados, poder-se-ia postular que se ressalta na fala do professor um discurso vinculado a teorias de cunho cognitivista, discurso esse que retrataria uma maneira moderna de encarar o ensino, de muito prestígio na instituição escolar, orientador de um saber/fazer pedagógico que postula educação como processo, centrado no aluno, em oposição à concepção de educação como produto, característica das metodologias tradicionais (Coracini, 2000).

À primeira vista, poder-se-ia pensar essa atitude do professor de proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir em seus próprios atos, de tirar conclusões a partir da própria experiência, como uma garantia de autonomia ao aprendiz, como sinal de respeito do professor à liberdade de expressão do aluno: ao invés de punir o aluno por seu ato rebelde, o professor estaria lhe apontando caminhos para concluir por si próprio, para ser crítico, para crescer com suas descobertas. O professor configuraria um democrático.

Foucault (1997b), porém, talvez considerasse esse procedimento de fazer o outro refletir em suas atitudes, a fim de alterá-las, como uma técnica de dominação. Ou seja, o professor, aparentemente dando autonomia aos alunos, estaria de fato almejando controlar seus gestos de interpretação, suas atitudes, seus sentimentos, seu próprio dizer. O que ele aparenta querer é o reconhecimento do outro à sua importância, é ter esse outro submisso à sua vontade. E a certeza da "vitória" se concretizaria na enunciação de – *Por que você não veio, professor?* (53).

A nosso ver, essa atitude do professor, através da qual ele não agride o aluno ostensivamente, é apenas aparentemente democrática. Ele camufla seu desejo de submeter o outro a seu poder, através de uma atividade que teria levado esse outro a uma mudança de comportamento a seu favor, sem que esse outro se desse conta disso. Vejamos, pelo texto do professor, como isso teria acontecido.

No início, os alunos estavam *contrariados* (33), mas, *as respostas* (dos professores entrevistados) *os surpreenderam e os motivaram para a realização do trabalho* (35/36). Ou seja, os alunos, inicialmente renitentes, teriam encontrado prazer na tarefa proposta. E o professor parece encontrar prazer maior ao constatar que *de certa forma, sentiram-se culpados* (39). Fazer o outro sentir-se culpado é um passo importante em qualquer processo de dominação, pois a culpa deixa o ânimo enfraquecido pelo reconhecimento do erro e aquele que se assume como culpado geralmente deseja a remissão de suas faltas.

Daí o professor, apesar de aparentemente não admiti-lo, propõe um castigo para os alunos terem sua culpa redimida. Se não, atentemos para o que diz o professor:

Para não caracterizar como uma tarefa punitiva, isentei-os de uma das avaliações bimestrais (29/30).

Esse dizer novamente nos permite concluir que o professor parece silenciar a interpretação, pois esse enunciado negativo poderia ser também compreendido como uma denegação. O sujeito que o produz parece se dividir entre a fuga do real e a auto-condenação por esse mesmo real. Ou seja, através dele, o professor estaria recalçando um real que não lhe interessaria admitir. E esse real seria justamente a possibilidade de que o objetivo do trabalho de dramatização fosse punir, reprimir, mais uma vez, os

alunos. Mas o recalque se libertaria, pois esse enunciado funcionaria, a nosso ver, como refutação a um dizer anterior, originário em *decidido, banir, definitivamente* (15-17), que traria da memória discursiva algo como:

**esse trabalho é um castigo para os alunos aprenderem a respeitar o professor, a terem cuidado com o que dizem.*

Só que, como refutação, não convence. Pelo contrário, delata a posição de repressor desse sujeito, pois, ao afirmar *Para não caracterizar como uma tarefa punitiva* (29), ele estaria admitindo ser uma tarefa punitiva. Ou seja, o *não* simbolizaria apenas o recalçamento do real.

E a atitude repressora se reforça ao percebermos que, embora ele também considere as avaliações mensais uma punição aos alunos, continua se utilizando desse instrumento de dominação, pois, como ele mesmo diz, barganhou com os alunos *uma das avaliações bimestrais*. O funcionamento do artigo plural (*d*)*as* traz a certeza de que haverá outras. E os alunos continuarão a ter motivos para rejeitar a presença do professor.

A atitude do professor apresenta-se, sem que possivelmente ele o perceba, tão firme em sua função repressora que ele chega a dizer que *o plano estava montado* (25), demonstrando a posição antagonica em que se situa relativamente ao alunado: ele traça estratégias para vencer o "inimigo" e manter-se no poder.

Entretanto, a nosso ver, ele não consegue efetivar seu intento. Isto é, a materialidade lingüística de seu texto nos leva a concluir que o enunciador da frase *Por que você não veio, professor?* (53) ocuparia o lugar discursivo do aluno imaginário, idealizado pelo desejo do professor, não se tratando, portanto, do mesmo sujeito que teria dito *Ah! professor, por que você veio?* (1).

Podemos justificar tal hipótese observando rapidamente o funcionamento textual de dois tempos verbais distintos: um que refere o próprio momento da fala e, outro, o momento do evento.

Para relatar o evento, o locutor se utiliza do pretérito, produzindo um efeito de distanciamento do fato narrado. Sua intenção parece ser a de mostrar como um problema do passado foi resolvido, não mais existindo no momento em que se dá a sua

fala. Para indicar este segundo momento, ele se utiliza do presente do indicativo, ocasião em que ele comenta o acontecido.

O presente do indicativo parece funcionar de duas maneiras no texto em questão:

- uma primeira, com valor de simultaneidade, que indicaria que o momento do processo a que se aplica coincidiria com o momento da fala. Tomemos como exemplo o enunciado:

Hoje não⁵ há⁶ mais motivo para questionar a presença daquele que é⁶ cada vez mais imprescindível [...] (50/51)⁷,

através do qual o locutor afirmaria sua certeza de ter modificado o dizer do aluno; ou seja, de ter-se saído vitorioso no seu objetivo de alterar positivamente a opinião do alunado a seu respeito. Pelo seu dizer, ele teria recuperado sua ascendência sobre o outro contra o qual se digladiava dentro do espaço escolar. Teria retomado seu lugar de poder. O próprio dêitico *hoje* auxiliaria a circunstanciar esse acontecimento.

- um segundo modo de funcionamento do presente conferiria aos processos a que se aplica uma validade geral, independentemente de qualquer temporalidade particular. Esse parece ser o uso mais comum no texto. Tomemos dois exemplos, mais diretamente relacionados à nossa hipótese:

{A} - *Ah! professor, por que você veio?*

Do portão da escola até a sala de aula, [...], esta é⁶ a frase com a qual eles nos recebem⁶. (1 a 4)

{B} [...] *dentre os profissionais de atividades prestadoras de serviços para as saúdes física, moral e intelectual, é⁶ o professor o único que tem⁶ seu público-alvo a recebê-lo assim. (19 a 22)*

⁵ Este *não* se nos afigura como outra marca de denegação.

⁶ grifo nosso.

⁷ Fazendo uma rápida digressão, solicitamos atenção para o pressuposto, implícito nesse dizer, que reforçaria nossa opinião de que o locutor admitiria, embora inconscientemente, ser procedente o questionamento do aluno a seu respeito. Isto é, apesar de ele se postar apenas como vítima, silenciando sua implicação no mal-estar do aluno, sua culpa é admitida através do pressuposto marcado pela oposição temporal *hoje/antes de hoje* e pelo funcionamento de *mais*: ao dizer *hoje não há mais motivo para se questionar a presença [...]*, ele está também dizendo que *um dia houve motivo para tal questionamento.

A nosso ver, esse uso do presente aponta para a frustração do desejo do professor. Seu próprio dizer delata que os alunos permanecem questionando sua presença; pois, apesar do seu esforço em *banir aquela frase tão pouco receptiva* (17), a frase continua sendo dita, fazendo aflorar o repúdio do alunado à repressão que encontram na instituição escolar, mais especificamente na pessoa do professor, fato que serve para demonstrar as visíveis alterações na confrontação de forças entre a posição sujeito-professor e a posição sujeito-aluno.

Em resumo: desenvolvemos algumas reflexões advindas de nosso objetivo de observar modos de identificação do sujeito-professor, tomando, neste capítulo IV, como objeto de análise, discursos que captam a relação sujeito-professor/sujeito-aluno.

Buscando, através de discursos vindos sobretudo da área pedagógica, compreender a posição político-social ocupada pelo sujeito-professor, concluímos que os modos de identificar (d)esse sujeito se deslocam entre dois pólos principais de interpretação:

- em um extremo, situa-se a "tendência liberal tradicional de pensar educação" (cf. Libâneo, 1986), que, atribuindo ao sujeito-professor, detentor de cultura erudita, a função de transmissor de conhecimentos, outorga-lhe amplos poderes sobre o sujeito-aluno.

Tal tendência, que segundo autores pesquisados⁸ primava soberana, no passado, seria responsável por "[...] uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames" (Esteve, 1992:107).

- em outro extremo, situa-se uma tendência de pensar Educação que, dessacralizando a importância da cultura, postulando um saber tecnologizado, centrando o ensino na aluno, reserva ao professor o papel secundário de facilitador/mediador da aprendizagem⁹.

Tal tendência serviria como uma das justificativas para

⁸ Libâneo (1986), Alves (1986), entre outros,

⁹ Como nosso objetivo não é fazer história da Educação no Brasil, amalgamamos, neste pólo, as tendências de pensar Educação classificadas por Libâneo (1986) de "Liberal Tecnocrata", "Liberal Renovada não-diretiva" e "Liberal Renovada Progressista".

presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes (idem:32).

Tais tendências, somadas a outras que se constroem no interstício dessas, se fazem ouvir, no discurso de nosso registro de análise, através de uma heterogeneidade de vozes que produzem o efeito de conflito na auto-identificação do sujeito-docente. Este, aparentemente, filia-se a tendências mais progressistas de pensar educação (cf. Libâneo, idem:39), mas parece situar seu desejo na imagem de docente construída pela tendência tradicional.

O professor se identifica entre um dito que o glorifica ou que revela seu lamento por não ser significado como deseja e um não-dito que faz ouvir seu autoritarismo, suas falhas, seus limites.

No mesmo dizer em que exalta amor pelo aprendiz, deixa à mostra seu desafeto por ele. Ao mesmo tempo em que se configura como vítima por se sentir desrespeitado, ele é o algoz que desrespeita. Com a mesma força ilocucional em que se diz agredido, agride. Queixa-se da impunidade do outro através de um discurso que não silencia sua falsa inocência. Identifica-se no embate entre ser excluído de um lugar de poder e manter-se nesse mesmo lugar.

Pelo que nos apontou nosso registro de análise, ao discurso que o assujeita, o sujeito-professor resiste, já que, na relação com o outro que o constitui, o sujeito-aluno, ele tanto ocupa a posição de dominado, como a de dominante, tanto fere quanto é ferido. Essa relação se constitui na tensão, na "guerra".

Como já dissemos inúmeras vezes, o dizer do professor se constrói num embate entre um discurso que o desvaloriza, causando-lhe mal-estar, e um discurso que lhe dá valor. Não só os discursos que evidenciam a relação professor-aluno trazem as marcas desse conflito. Também os que relacionam o sujeito-professor à sua práxis constituem interessante objeto de observação. São esses discursos que analisaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO V

O SUJEITO-PROFESSOR E SUA PRÁXIS

Sou só "office-boy" ganho mais que a senhora (25-16)

Passamos, agora, a focalizar, nos textos que nos servem de *corpus*, seqüências discursivas que dizem respeito ao estatuto econômico da classe docente e às condições de produção de seu trabalho¹. Da mesma forma que nas análises precedentes, tais seqüências nos levaram a perceber, no dizer do professor, a constante tensão entre duas formações discursivas (FD):

- uma, que guarda a memória de enunciados de desvalorização do sujeito-professor,
- outra, que se contraporia à anterior, ao possibilitar efeitos de sentido de importância social e prestígio a esse mesmo sujeito.

Justifiquemos nossas assertivas, observando a fala do próprio professor:

[45] *Na última greve, quando eu exibia aos alunos um mirrado holerite, justificando o movimento por melhores salários, um aluno olhou-me sorridente, penalizado e argumentou à guisa de consolo:*

- Olhe, psora, se a senhora só ganha isso, francamente, é porque não tem competência para ganhar mais, porque até eu que estou na sexta série do noturno e sou só "office-boy" ganho mais que a senhora!

A indignação de vinte anos atrás deu lugar à concordância humilde com a opinião do aluno que, apesar de iletrado, via com clareza cartesiana a triste

¹ A respeito desses assuntos, ver Esteve (1987) e Nóvoa (1992).

situação que (sic) nós, professores, nos vimos reduzidos. Ele me olhava com certa condescendência que parecia querer dizer: -Não se queixe, não é questão de baixo salário, mas de incapacidade e se você é incapaz não deve pretender ganhar mais do que ganha! (25- 10 a 23)

Parafraseado por todo o discurso da coletânea, este excerto, que classificamos como "discurso da vítima"², pois produz efeitos de queixa, põe à mostra alterações na representatividade social do sujeito-professor, devido a seguidas crises econômicas que provocaram a decadência da classe média brasileira, aí incluído o professorado, a partir, principalmente, do governo Kubitschek, decadência esta agravada nos anos subseqüentes (cf. Romanelli, 1980).

O professor passa a ser desprestigiado em razão de seu baixo estatuto econômico, pois, numa sociedade capitalista como a nossa, a pessoa vale pelos bens que possui. E, no tocante ao sujeito de nossa pesquisa, esse desprestígio manifesta-se tanto nas próprias condições de produção de seu trabalho como no tratamento que recebe, seja dos alunos em particular, seja do governo ou da sociedade em geral. Discursos como o do excerto acima, quando o aluno produz uma relação causal entre incapacidade do professor (*não tem competência*) e remuneração salarial, nos levaram a tais conclusões.

Nesse excerto ainda, termos como *penalizado, à guisa de consolo, condescendência*, que predicam a respeito de atitudes do aluno, e *concordância humilde, triste situação e reduzidos* que se referem ao professor, parecem colocar o outro, nesse caso, o aluno, numa posição de ascendência sobre o professor, posição essa devida, segundo o dizer do próprio texto, a razões sócio-econômicas que alteraram os modos sociais de atribuir sentidos a esses sujeitos.

A triste situação a que nós, professores, nos vimos reduzidos se parafraseia em outros dizeres do *corpus*, apontando para a fragmentação do trabalho docente, para os inúmeros obstáculos que o professor enfrenta na prática:

[46] *Miséria! É nisso que resulta lidar em quatro escolas para completar a jornada. (23-10/11)*

|

² Cf. capítulo II, item 3.

[47] *aulinhas picadas, espalhadas* (23-20)

|

[48] *carga horária excessiva* (16-17)

|

[49] *tomava-se um ônibus improvável para se chegar a um lugar improvável* (10-7/8)

|

[50] *escola de difícil acesso* (23)

|

[51] *Nossa escola [...] era alvo dos ataques de favelados, que a depredavam, quebravam vidros, sujavam. O curso noturno fora fechado por falta de segurança para alunos e professores* (13- 1 a 6)

|

[52] *a classe apinhada de alunos* (16-12)

|

[53] *falta plano de carreira* (17-34)

É interessante perceber que, se esses ditos nos levam a concluir sobre as dificuldades que o professor enfrenta em seu dia a dia, dificuldades estas que produzem um efeito de queixa³ desse sujeito em relação à pouca atenção dada às precárias condições em que seu trabalho acontece, eles também permitem efeitos de sentido que depõem contra a qualidade do fazer docente⁴. Em outras palavras, através de um *dito* que aponta para a péssima estruturação do sistema educacional, da qual o sujeito-professor seria a principal vítima, manifesta-se um *não-dito* que desqualifica seu fazer profissional, uma vez que enunciados como esses possibilitam ativar na memória todo um discurso transversal (*já-dito*) que torna impossível acreditar na otimização de um processo pedagógico que esbarra com tantos problemas estruturais. Dito de outra forma, um *não-dito* que aponta para a má-qualidade do fazer docente, dando condições de formulação ao discurso de desvalorização, se manifesta através de um *dito* em que o professor lamenta o desrespeito com que é tratado (discurso da vítima).

³ Efeito este, que, neste trabalho, denominamos "discurso da vítima".

⁴ A tais efeitos, neste trabalho, damos o nome de "discurso da desvalorização".

Justificaremos nossas assertiva, recuperando, da memória discursiva, *já-ditos*, bastante recorrentes, de crítica à classe docente que circulam em nossa sociedade. Para tanto, tomamos como referencial o texto "A escola pública estadual paulista do III milênio para os desfavorecidos" (Diretor Udemo nº 1:10 e11), que, entre muitos outros, produz sentidos de crítica ao analisar a inadequação da estrutura pública de ensino. Nosso objetivo será argumentar que alguns textos da coletânea, que parecem orientar para produzir efeitos de lamento do professor por se sentir desprestigiado devido às condições de produção de seu fazer (discurso da vítima), permitem inferências de que dificilmente esse sujeito, devido justamente a essas mesmas condições, produziria uma prática de boa qualidade, inferências estas que levariam ao que denominamos discurso da desvalorização⁵. Vejamos:

Os enunciados em [46] e [47], ao trazerem a queixa de que o professor é obrigado a dar *aulinhas picadas, espalhadas*, desdobrando-se entre diversas *escolas para completar a jornada*, produzem, entre outros, um efeito de sentido que nos permite supor que, devido a esse condicionamento, pouco tempo sobriria ao professor para um preparo meticuloso das aulas. Aliás, Marin (1998:15), resenhando pareceres de pedagogos a respeito das causas do "insucesso generalizado do ensino no Brasil"⁶, aponta a "itinerância do *staff*" como um dos "problemas crônicos hoje nas escolas brasileiras". E trata-se realmente de um problema muito sério, do qual, entre outros, se originaria um dos enunciados mais recorrentes do discurso da desvalorização, qual seja o de que os professores das escolas públicas não planejam devidamente seu fazer diário, "não organizam o conteúdo escolar nem os procedimentos didáticos" (idem:9).

Assim também o excerto [48] permitiria a inferência de um efeito negativo ao sujeito-professor, na medida em permitira o sentido de que um professor, obrigado a cumprir uma *carga horária excessiva*, de pouco tempo disporia para planejar/corrigir redações, trabalhos, avaliações, exercícios, atividades etc, etc.

⁵ Voltamos a insistir que estamos trabalhando com o postulado de que todo dito é constituído por não-ditos que podem ou não se manifestar. Não estamos, portanto, afirmando que esses não-ditos obrigatoriamente se manifestarão, assim como não podemos afirmar que é o "discurso da vítima" que o locutor pretendia construir. Se assim fosse, estaríamos nos filiando a outras pressuposições teóricas, que não as defendidas pela AD. O que estamos objetivando evidenciar é a heterogeneidade de vozes em conflito que compõem o discurso de nossa coletânea, focalizando, para tanto, neste capítulo, enunciados a respeito das condições de produção do trabalho docente.

⁶ Na opinião da autora, o quadro de insucessos esboçado representa desafios a enfrentar. (idem:14)

Outro problema apontado por Marin (idem:15) é "o alto índice de absentismo". Ora, ao enunciarem a respeito do fato de o professor ter de trabalhar em *uma escola de difícil acesso*, da dificuldade de transporte para o local da escola e da falta de segurança das escolas, os excertos [49], [50] e [51] permitem também trazer de nossa memória discursiva essa constante crítica ao excessivo número de faltas dos professores das escolas estaduais, principalmente se unirmos essa crítica ao dito e redito de que as pessoas ultimamente se fecham em suas casas por medo da violência.

Também a queixa sobre o excessivo número de alunos por classe (excerto [52]) possibilitaria um efeito de sentido que alimentaria o discurso da desvalorização, de que os professores das escolas estaduais não propiciam um atendimento individualizado aos alunos, muitas vezes nem mesmo os conhece.

Ao lamentar a falta de um *plano de carreira*, o enunciado em [53] permitiria um efeito de sentido que nos levaria a um já-dito a respeito da "desmotivação geral do professor" (Marin, op. cit.:15) de se aperfeiçoar constantemente, inclusive através de cursos especializados, visto sua profissão não lhe oferecer nenhuma perspectiva futura. Por aí, poder-se-ia acionar outro já-dito que postula a estagnação cultural e teórica do professor público, até mesmo que "os bons professores repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa" (Cunha, apud Dias-da-Silva, 98:35).

Seguindo essa mesma linha, o excerto [45], ao delatar o baixo salário pago aos integrantes do magistério, permitiria um sentido, talvez indesejado por seu locutor, de que o professor é um sujeito desinformado, desatualizado, pois não disporia de meios suficientes para comprar jornais, revistas, livros, muito menos pagar cursos que lhe possibilitassem reciclar-se (Diretor Udemo nº 1: 10).

Assim, o discurso transversal constitutivo dos excertos de [45] a [53] possibilitaria traçar uma imagem negativa do professor das escolas públicas estaduais, sujeito de nossa pesquisa, pois nos permitiria inferir que poucos seriam os professores que, efetivamente, se dedicariam ao preparo de seu fazer diário. Esse discurso transversal poderia produzir sentidos de que, provavelmente, haveria muita improvisação no fazer docente, fato que, de muitos modos, provocaria sérios problemas de disciplina, dada a falta de motivação dos discentes (Diretor Udemo, nº 1:10). Daí, ser-nos-ia permitido também trazer à memória uma imagem de sujeito irascível, intolerante, estressado, diante de atitudes inadequadas por parte dos alunos, gerando conflitos e incompreensões,

o que seria agravado pela falta de tempo, motivação e até mesmo apoio financeiro ao docente para melhor estudar a psicologia do adolescente (idem).

Poder-se-ia inferir ainda que professores de maior qualidade desistiriam da carreira por não verem nela qualquer futuro.

Até mesmo repetidas greves (cf. *última greve*, excerto [45]) prolongadas, estressantes e, na maior parte das vezes, ineficazes, resultariam dessa inadequada estruturação da rede pública de ensino, contribuindo também, em nossa opinião, para a construção de uma imagem de desvalorização do profissional que nela trabalha. Pois, ao lutar, desde o final dos anos 70, por reposição salarial, ao denunciar o descuido governamental para com as questões de Educação, ao mostrar o estado de deterioração dos prédios e materiais escolares, o grito dos professores, ao permitir que se infira a impossibilidade de um ensino de qualidade devido às mazelas da escola pública, criaria condições de formulação ao discurso da desvalorização. Ainda mais que às denúncias dos professores durante as greves se contrapõe o discurso oficial, apoiado por grande parcela da sociedade, que culpa o professor pela falta de interesse e, sobretudo, pelo despreparo para tornar realidade os objetivos sociais estipulados para a Educação. Assim, ao longo das greves, tanto professor quanto governo põem à mostra os problemas que desqualificam a Educação, sem assumir nenhuma responsabilidade por eles. E por aí também, uma figura negativa de ensino/professor viria adquirindo contornos mais definidos no imaginário coletivo.

Em suma: através de sentidos manifestados no próprio discurso docente, fica difícil supor que o professor que trabalha numa rede de ensino tão desestruturada quanto a pública esteja habilitado para oferecer um ensino de boa qualidade. Mais difícil ainda fica acreditar em uma escola capaz de *transformar todos os alunos, sem exceção, em cidadãos conscientes de sua liberdade, autonomia e individualidade* (32- 39 a 41), quando o próprio sistema educacional público demonstra ser o primeiro a macular o conceito de cidadania que ele mesmo prega. Em outras palavras, embora não dizendo, o próprio discurso do professor constrói sentidos que ele gostaria de deixar silenciados.

Não é, pois, o discurso da desvalorização que o locutor de nossa coletânea parece almejar que seu dizer construa. Ao contrário. Pela análise de nosso *corpus*, deduzimos que ele parece desejar que sua fala produza dois efeitos de sentido principais: um que o coloca como vítima de um sistema educacional, e mesmo social, mal estruturado. Outro

que o valoriza socialmente, situando-o em um lugar de poder e respeito. E, reiteramos, é nesse embate entre discursos em permanente tensão que se identifica o sujeito de nossa pesquisa.

Nossa afirmação advém tanto do "batimento entre descrição e interpretação" (Pêcheux, 1997:50) realizados anteriormente, como desse mesmo batimento em enunciados como:

[54] *Profissional que [...] possui uma "fórmula secreta" que é composta por anos de preparação, aprendizado contínuo de técnicas, profunda dedicação, altruísmo, paciência, coragem para enfrentar desafios, doação de si, além de um profundo e consciente amor ao próximo e à arte de ensinar* (37- 11 a 16),

através do qual o locutor-professor constrói de si uma imagem ideal de preparo profissional, de capacitação técnica e emocional, de respeito ao próximo e de dedicação ao trabalho, imagem esta condizente com o discurso prestigiado socialmente a respeito do fazer docente. Ou seja, ao se descrever, o professor situa sua fala numa FD que o identifica como um profissional de qualidade e, por conseguinte, se posta em um lugar de prestígio.

E, se é certo que, nas histórias dos professores, essa fala vem não apenas através de um dito, como no excerto acima, é também certo que, não poucas vezes, ela irrompe em seu dizer através de não-ditos, fato que nos auxilia a melhor perceber a constituição heterogênea desse sujeito pedagógico. É o discurso da resistência.

Podemos justificar tal afirmação voltando ao excerto [45], pois, se esse dizer nos permitiu inferir uma possível ascendência do lugar-aluno sobre o lugar-professor, ele também nos permite questionar se o professor aceitaria, sem resistência, essa aparente inversão nos lugares tradicionalmente ocupados por cada elemento dessa relação, inversão essa, como postulamos, que apontaria para uma desvalorização do lugar-professor.

Se atentarmos para o excerto [45], perceberemos que, na mesma seqüência em que o eu predica o desprestígio social da profissão docente (*a triste situação a que nós, professores, nos vimos reduzidos*), chegando mesmo a qualificar uma atitude própria de *humilde*, ele se daria valor ao marcar, através de uma concessiva (*embora iletrado*), a

condição de inferioridade do aluno, pois *iletrado*, carregando uma memória de marginalização social, de preconceito contra o ignorante institucional, isto é, contra o indivíduo menos estudado, cumpriria, neste acontecimento discursivo, pelo menos, duas funções:

a) manteria, através da oposição letrado/iletrado, o lugar tradicionalmente ocupado pelo professor, uma vez que sua condição de letrado, de certa forma, ser-lhe-ia uma garantia de valorização social, ao mesmo tempo em que a condição de iletrado desprestigiaria o lugar-aluno;

b) argumentaria em favor da importância social do fazer docente, uma vez que possibilitaria acionar a lembrança de que é o professor o encarregado pela sociedade de eliminar a ignorância institucional. Essa valorização social do professor fortalecer-se-ia ainda mais se, a esse já-dito, for adicionada a crença do senso comum que relaciona a escola ao desenvolvimento do país⁷.

Ao enunciar *iletrado*, o professor, mesmo inconscientemente, possibilita sentidos que lhe atribuem importância social, ao mesmo tempo em que aponta para a ascendência de sua posição em relação à posição-aluno.

Outras vezes, a percepção do conflito constitutivo do sujeito-professor se dá através do movimento que denominamos silenciamento⁸. Ou seja, não poucas vezes, a materialidade discursiva do texto do professor permite significados de desvalorização desse sujeito, significados esses que são, na sequência textual, substituídos ou mesmo desconsiderados pelo locutor.

Para melhor justificarmos esta assertiva, detenhamo-nos, com maior atenção, na redação de número 34⁹ da coletânea, pois, a nosso ver, tal texto evidencia, num jogo entre o dito e posteriormente silenciado, a incompletude constitutiva do sujeito-professor, que, angustiado pela posição de exclusão social através da qual é significado em nossos dias, buscaria totalizar-se, colocando a satisfação de seu desejo de respeito e importância social fora de si, em um "outro" que o completaria.

O discurso produzido em 34 apoiar-se-ia basicamente em duas imagens, ambas idealizadas:

⁷ Cf. capítulo III desta dissertação.

⁸ Cf. capítulo I

⁹ Em anexo, página 137.

- uma primeira, vinda, como já argumentamos no capítulo anterior, do passado, época em que a profissão-professor simbolizaria um lugar de possibilidade de ascensão na sociedade, ou seja, um lugar de significância social, de prestígio e reverência a quem o ocupasse:

[55] *Nos anos 60 o professor ainda era uma figura respeitada e tinha orgulho de sua profissão (34-12/13).*

O sentido produzido por esse enunciado permite afirmar que, de certa forma, seu locutor manteria, no presente, essa imagem ideal de professor que, na adolescência do personagem da história 34, representara seu lugar de desejo, isto é, o lugar do "outro" que, no futuro, lhe preencheria a falta constitutiva.

- uma segunda, oriunda da frustração desse desejo alimentado pela personagem, em que o locutor, apesar de reconhecer que o professor ocupa uma posição socialmente marginalizada, não pode assumir esse dizer sob pena de negar a esse sujeito uma imagem de valor e respeito que seu texto parece ter por objetivo construir. Daí, silenciaria os sentidos de insignificância social do professor, ao atribuir a esse sujeito a função de levar o aluno a realizar seu desejo de ascensão social. Ou seja, ele transferiria a realização do desejo do professor para o desejo do aluno, isto é, para o "outro" que representa o papel mais importante na sua constituição como sujeito:

[56] *Sonha fazer com que seus alunos pobres da periferia tenham a chance de um dia dizer: eu posso! (34-53 a 55).*

Em outras palavras, recalçando um descrédito social pela situação de pobreza do professor, o texto insistiria na fantasia do personagem de *ser alguém* como objetivo de vida. Para tanto, transferiria o anseio do professor para o anseio do aluno, construindo, assim, um lugar de poder não mais pelo prestigiado estatuto social do professor, o lugar do desejo, mas pela substituição da frustração desse desejo por outro desejo, em que o professor também ocuparia um lugar de poder: o de ser um agente concretizador de desejos alheios. Por essa via, ele manteria para o professor uma imagem de sujeito

socialmente importante e necessário. Novamente, ele situaria, no futuro, a sua possibilidade de completude.

Vejamos como esses efeitos de sentido se constroem na materialidade discursiva da redação 34.

O locutor inicia seu texto apresentando o desejo de uma *adolescente pobre e sonhadora (34-52) dos anos 60 (34-4)*: ascender socialmente.

Importante atentarmos para a concepção de *pobre* desenvolvida nesse texto:

[57] *Pois naqueles anos 60 havia uma adolescente pobre caminhando para o trabalho numa manhã qualquer, pensando como seria bom poder ser alguém na vida, realizar sonhos, participar de coisas que aconteciam. Tanta coisa acontecendo à volta dela! Mas pobres, ela bem sabia, ficam sempre vendo as coisas acontecerem...aos outros. Para eles resta a sensação de insignificância, de impotência, de não ser ninguém. (34-4 a 10)*

Pode-se postular que o lugar discursivo ocupado pelo locutor desse parágrafo corrobora a desqualificação social do indivíduo pobre, colocando-o numa posição de mero observador dos acontecimentos. Esse conceito é construído por um discurso que manifesta o desejo da adolescente de se constituir como ser humano em sua plenitude, para imediatamente recalá-lo, através de uma argumentação que evidencia a impossibilidade da realização desse desejo. E essa frustração se dá em razão de seu estatuto social: ela é pobre, e, por ser pobre e como todo pobre, é marginalizada socialmente.

A contraposição *ser alguém/ser ninguém* representa simbolicamente o distanciamento entre os lugares sociais ocupados por aqueles a quem a sociedade valoriza e aqueles a quem ela rejeita, ou seja, por aqueles que têm o poder e aqueles que apenas o desejam. É através da forma negativa que essa formação ideológica se apresenta nesse discurso: a negação morfológica prefixal *in* (*insignificância, impotência*) produz um efeito de sentido que retira do pobre a possibilidade de ocupar socialmente um lugar de representatividade e poder; o indefinido *ninguém* também permite esse efeito de marginalidade social, efeito esse que é reforçado pelo emprego do *não* (*não ser*

ninguém), que, nesse caso, perde seu valor de negação, pois, ao invés de inverter o sentido negativo contido em *ninguém*, o confirma.

Se o uso do futuro do pretérito (*seria*), seguido pelo adjetivo *bom*, materializa lingüisticamente o lugar do desejo em construções subordinadas subjetivas (*ser alguém na vida, realizar sonhos, participar das coisas que aconteciam*), o funcionamento sintático-semântico do operador¹⁰ *mas* inverte essa direção argumentativa, apontando para a frustração desse mesmo desejo, permitindo que se conclua, inclusive, que a única forma de a adolescente ascender socialmente, ter participação efetiva nos acontecimentos seria a alteração de seu *status* econômico. O emprego do circunstancial *sempre* e do presente do indicativo verbal (*resta*) reforçam essa conclusão, uma vez que trazem a idéia de continuidade.

O funcionamento discursivo desse parágrafo permite inferir, então, que a adolescente, por ser pobre, é marginalizada socialmente e que, para que se torne uma cidadã participante, é necessário reverter sua condição de pobreza.

O discurso apresenta, a seguir, o lugar idealizado pela adolescente para realizar seu desejo de ascensão social:

[58] *Tinha quatorze anos e um sonho: ser uma professora de ginásio (34-11).*

A carga semântica de *sonho* deixa inferir que o locutor instaura o exercício do magistério como o lugar do poder, o lugar onde o desejo de participação na sociedade se realizaria, pois permite-nos admitir que ele ligaria a idéia de *ser professor* à de *ser alguém na vida, participar das coisas que aconteciam (34-6/7)*.

Filiando-se ideologicamente a um discurso do senso comum de que "quem tudo quer tudo pode", o texto produz um efeito de sentido que atesta a importância do exemplo de vida de um professor para a adolescente passar a acreditar na possibilidade de ascender socialmente. A fim de proporcionar mais realidade e ênfase à passagem narrada, o recurso utilizado é o do discurso relatado (indireto e indireto-livre), através do qual a voz da adolescente se faz ouvir:

¹⁰ Cf Ducrot, 1981

[59] *Sim, se ele, o professor, enfrentara tantas dificuldades e acabara conseguindo, por que ela não conseguiria? Ah! A indescritível sensação de poder! A vontade de gritar ao mundo: eu também posso ser alguma coisa, posso ser alguém...*(34-43 a 46).

Fazendo uma pequena digressão, chamamos a atenção para a ambigüidade semântico-lexical de *poder*, manifestada no seguinte enunciado do excerto acima:

[60] *Ah! A indescritível sensação de poder!*

em que *poder*, funcionando como verbo, produziria o efeito de sentido de que alguém é capaz de fazer algo, ou seja, a garota pobre conseguiria se tornar professora e, assim, ser alguém; ou que *poder*, funcionando como substantivo, delataria o lugar onde o locutor-professor desejaria se colocar: o lugar daquele que detém o mando, conforme a possível paráfrase de [60] - *Ah! A indescritível sensação de ter poder.

Finda a digressão, permaneçamos na história: a adolescente se torna professora.

Seu desejo, porém, não se realiza, pois embora professora, ou, talvez até por ser professora, ela continua socialmente excluída.

Podemos justificar essa assertiva através de duas passagens do texto:

Uma primeira, já comentada anteriormente, que traria uma força ilocucional de justificativa pelo fato de a adolescente ter-se iludido com possíveis vantagens dessa profissão (excerto [55]):

Nos anos 60 o professor ainda era uma figura respeitada e tinha orgulho de sua profissão (34-12/13),

em que o advérbio *ainda* permite chegar à conclusão de que atualmente esse sujeito seria depositário de predicação exatamente contrária a essa, ou seja, **hoje em dia, o professor não é uma figura respeitada, nem tem orgulho de sua profissão*.

Em outra passagem, a personagem é apresentada como *uma professora pobre e sonhadora* (34-53) *de hoje* (34-52), que, por paralelismo sintático, remete à *adolescente pobre e sonhadora* (34-52) *dos anos 60* (34-4).

Podemos levantar a hipótese de que um efeito de sentido permitido por esse paralelismo sintático é o de que o que se altera entre uma formulação e outra é a nomeação do objeto e não sua predicação.

Ora, se aceitamos como válido o raciocínio que relaciona a posição de marginalidade social da adolescente à sua condição de pobre, temos de admitir ser ele válido também para identificar a condição social da professora, uma vez que a predicação a elas atribuída é a mesma – *pobre e sonhadora*. Ou seja, o mesmo efeito de depreciação social da adolescente se repetiria em relação à professora.

Porém, se observarmos a linearidade intradiscursiva do texto 34, perceberemos que enunciados como os transcritos em [57] – *Mas pobres, ela bem sabia, ficam sempre vendo as coisas acontecerem...aos outros. Para eles resta a sensação de insignificância, de impotência, de não ser ninguém.* – não mais se manifestam, na progressão textual, através de um dito. Aqui se dá o que chamamos de silenciamento (dito e posteriormente silenciado), pois o sentido de marginalização social do pobre, que serviu para qualificar a adolescente, não pode ser atribuído à professora através de um dizer explícito. Esses enunciados estão silenciados na predicação da professora, pois, se assim não fosse, não haveria como instalar o sujeito-professor em um lugar de significância e respeito. Ele também ficaria vendo *as coisas acontecerem...aos outros* (excerto [57]). Ele também não seria *alguém*, não *participar(ia) de coisas que aconteciam* (idem). Não teria poder. Os significados de *pobre*, que serviram para identificar a adolescente, são, portanto, interditados para identificar a professora. O discurso da redação 34 predica a professora como *pobre*, mas não como **insignificante, impotente, ninguém*. Só os significados de *sonhadora* são permitidos à professora.

Esses sentidos silenciados, entretanto, se produzem. Através de um dizer rejeitado se manifesta um discurso que ressalta o lugar de desprestígio em que certas regiões da ideologia inscrevem o sujeito-professor, favorecendo tanto a formulação do discurso da vítima quanto do discurso que denominamos de desvalorização.

Resumindo: através do que foi dito e do que foi silenciado na materialidade do texto, poderíamos concluir que a adolescente, embora se tenha tornado professora, não teria realizado seu desejo de ascensão social.

E aí se instauraria o conflito que se manifesta no significante do texto 34, pois, ao mesmo tempo em que os sentidos produzidos não negam o desprestígio social do

professor, eles não admitem a frustração do *sonho* da adolescente, pois, se assim fosse, estaria descaracterizada a própria condição de existência do sujeito-professor. O professor não pode *ser ninguém*. Ele é professor e por esse fato tem que ser prestigiado, dadas, principalmente, as próprias condições de produção – o concurso – em que esse texto acontece.

Então, a nosso ver, o discurso do texto 34 silenciaria os sentidos negativos através dos quais havia caracterizado o pobre¹¹, sentidos esses que ainda se aplicariam à professor. Ao silenciar esses sentidos, ele permitiria postular que o sonho da adolescente teria se realizado, uma vez que se tornou professora. E a partir daí, desconsiderando a imagem aventada de desvalorização social do professor, se filiar a uma FD que conteria a imagem do professor da adolescente, imagem esta relacionada a um poder de transformação.

A diferença estaria em que, antes, esse discurso situava, na própria profissão docente, o lugar de possibilidade de ascensão social, e daí postulava que vencer ou não dependia apenas do sujeito; de sua luta, de sua crença nas próprias forças, desconsiderando todas as implicações político-econômicas que condicionam socialmente esse fazer.

Na sequência, embora ele permita sentidos que admitem que esse lugar não tem mais a representatividade de outrora, ele constrói uma imagem idealizada de professor como transformador social, atribuindo a esse sujeito o poder de *fazer com que seus alunos pobres da periferia tenham a chance de dizer: eu posso!* (34- 53 a55).

Não é mais a profissão-professor que representa um lugar de prestígio, mas o próprio sujeito-professor.

Isso se daria porque, constituído no conflito, o discurso, aparentemente, alteraria a crença de que ascender ou não socialmente depende apenas da própria pessoa, pois, ao transferir o desejo insatisfeito da adolescente para o desejo da professora de reverter a (in)significância social do "outro", de ser um agente transformador para o aluno, essa FD estabeleceria a impossibilidade de a sociedade prescindir do fazer profissional de um professor. Ou seja, embora continue desconsiderando o papel primordial das instituições, em sua relação com a história e a ideologia, na constituição da posição-sujeito, ele postularia a importância do outro para o sucesso do eu, colocando, é claro, o professor

¹¹Cf. análise feita das linhas de 7 a 10 do texto 34 (excerto [57] deste capítulo).

como esse outro que teria todo esse poder de transformar as pessoas e por aí, como argumentamos em outro capítulo, beneficiar a sociedade como um todo.

Se o lugar da falta estava na valorização social do professor, tendo sido castrada essa possibilidade, o discurso transporta o objeto de desejo do professor para a possibilidade de ser ele um instrumento de realização pessoal de seus alunos, almejando, por essa via, reafirmar sua importância social.

Concluindo: a redação 34, dentre outras, permite-nos, então, perceber o conflito constitutivo do sujeito-professor que, ao mesmo tempo em que traz à tona as agruras econômicas do professorado, a situação de marginalidade social do docente, as silencia. Isso, a nosso ver, se daria porque o discurso focalizaria a relação poder/professor e calaria a relação pobreza/professor. Sendo verdadeira, essa consideração leva a concluir que a razão disso se encontraria, talvez, como já postulamos anteriormente, nas condições de produção do texto do professor, ou seja, no desejo, talvez inconsciente, de construir, em seu interlocutor, uma imagem positiva a seu respeito, revertendo, assim, um discurso que o desprestigia socialmente.

Esse desprestígio, porém, se manteria na medida em que o *sonho* se situaria apenas na ordem do discurso. Ou seja, tanto o *eu posso*, que o professor pronuncia, quanto o *eu sonho*, que ele sonha fazer o aluno dizer, se limitariam na palavra, não se concretizando no mundo. Assim sendo, a importância social do professor representaria somente uma manifestação simbólica do desejo...

Vários são outros significantes, vindos de outras redações, que permitem inferir essa tensão entre valorização/desvalorização no processo de auto-identificação dos professores, inferência esta que nos leva a pensar que as duas FD antagônicas, que se manifestam no discurso do professor, possivelmente teriam sua origem em uma mesma região interdiscursiva, ou seja, uma constituiria a outra.

Tomemos, para reforçar esta nossa assertiva, a formulação registrada no texto 5 de nossa coletânea, que também possibilita perceber esse dualismo:

[61] - *Ser como a dona, vidinha mansa, atenção de todos, respeito, sabedoria na tabuada e no linguajar, presente daqui, presente dali, dinheiro gordo - É o que vou ser - ruminava eu, míope. (5- 10 a 12)*

O excerto acima, no qual o eu se utiliza do discurso direto para se reconduzir à antiga posição de aluno, resume o início da redação 5, momento em que ele narra suas lembranças a respeito de sua professora da infância.

Este dizer parece, a princípio, seguir a mesma direção argumentativa da redação 34, ou seja, traz, do passado; uma imagem de prestígio do sujeito-professor, para, na seqüência, enunciar um discurso de queixa¹² por causa do desprezo que a comunidade muitas vezes dedica a esse sujeito. A fim de justificar essa afirmação, é preciso postular que duas vozes constituem esse enunciado do texto 5:

a) uma primeira, que se ligaria ao eu-aluno, sujeito dos verbos *vou ser*, *ruminava*, cujo desejo era ser professor por ver inúmeras vantagens nessa profissão (*vida mansa, respeito, atenção* etc). É esse eu que traz o discurso da valorização do professor, valorização essa advinda da imagem positiva que esse aluno tinha de "ser professor". É o passado, a idealização. O desejo.

b) uma segunda, que corresponderia ao eu-professor, o responsável pelo texto. É ele quem diz *míope*. É ele quem traz o discurso de desvalorização social do professor, tomando como referência sua própria experiência profissional. É o presente, o real. A frustração.

Este discurso reaparece, na seqüência do texto, quando o eu-professor relembra ironicamente sua patética chegada ao lugarejo onde iniciou sua carreira profissional. Lá, realizava-se uma festa, que ele interpretou erroneamente como uma homenagem à sua pessoa, ou melhor, à figura do professor que ele encarnava. Logo, porém, deu-se conta da insignificância desse profissional para a população local, fato este que se resume em:

[62] *Presença despercebida a minha na mesa grande cheia de gente comum, sem ninguém a me dar atenção especial. (5-52 a 54)*

Comparando o texto 5 ao 34, percebemos que a progressão narrativa percorre caminhos diferentes: o 5 coloca o leitor num discurso de valorização do professor, para, através de um certo tipo de humor, que poderíamos qualificar como humor inglês ou machadiano, pois exige perspicácia para se perceber seus objetivos críticos, desconstruí-

¹² "Discurso da vítima"

lo. O 34, apesar de trazer um discurso de desvalorização, não o leva adiante, preferindo prestigiar a profissão-professor. O texto 5 desvaloriza o magistério, mas o faz através da modalização de seu dizer, já o 34 não escuta esse seu dizer. É a imagem do outro produzindo sentidos no discurso da coletânea, imagem esta que permite apenas formas suavizadas ou mesmo veladas de construção de uma identificação negativa da profissão-professor. Para contornar essa identificação que o desprestigia, se não for possível encontrar uma solução feliz, como no texto 34, pelo menos que a solução proposta seja engraçada, como no texto 5. Em ambos, como também em outros discursos da coletânea, o principal é manter-se dentro da imagem que certa região discursiva, socialmente legitimada, qualifica como "bom professor", silenciando, ou ironizando uma representação mais real desse sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez as "Considerações finais" devessem constituir o primeiro capítulo de nossa dissertação e a "Introdução", o último, visto ter sido o capítulo introdutório reestruturado inúmeras vezes, na medida em que discursos interessantes nos "cativavam" e passavam a apoiar nossas reflexões, na medida em que nossas dificuldades foram sendo discutidas, na medida em que fomos construindo, desconstruindo, reconstruindo, re-(des)-construindo nosso discurso, na medida, enfim, em que fomos rindo e lamentando, encontrando sofrimento e prazer. Com certeza, mais prazer que sofrimento.

A "Introdução", na verdade, representa o momento em que consideramos necessário dar uma pausa ao infindável desenrolar do fio discursivo. "Introdução" não constitui o começo: já é o meio, porque fim não há. Se houvesse, teria sido o fim.

São as "Considerações finais" que trazem o início da pesquisa, ou melhor, o que foi estabelecido como início, porque também não há como precisar onde tudo começou. As "Considerações finais" também são meio, só que um meio que recupera o caminhar do início até a "Introdução", passando pelos capítulos intermediários. É a parte da história que, já se afastando, procura compreender o que aconteceu, sem interferir.

Vamos a elas.

Quando nos propusemos refletir de forma, digamos assim, menos aleatória a respeito do sujeito-professor, acreditávamos ser possível desenhar um perfil razoavelmente nítido e preciso desse sujeito, a partir de pistas que captássemos em histórias cujo tema central versava em torno da experiência docente.

Pusemo-nos, então, a localizar em tais histórias enunciados que supúnhamos definir "claramente" aspectos identitários do sujeito de nossa pesquisa. Agora,

distanciados desse procedimento, percebemos que agíamos à moda, por exemplo, de um semanticista formal quando este classifica os signos lingüísticos conforme sejam eles marcados ou não marcados (guardadas as devidas proporções, pois não nos apoiávamos em algum critério metodológico teoricamente embasado). Ou seja, procurávamos separar e, em seguida, ordenar, "com clareza", segmentos de texto, atentando sobretudo para sua estruturação lexical, que predicassem sobre professor.

Naquele momento, trabalhávamos apenas com o dito, isto é, com o que para nós se evidenciava na escrita. Daí, nossa primeira reação ter sido de crítica aos redatores das histórias, todos eles docentes de escolas públicas paulistas, pelo tom auto-laudatório de seus textos, que traçam para o professor uma imagem de herói lendário, de um ser imbatível no cumprimento de sua missão. De certa forma, incomodou-nos uma imagem excessivamente idealizada de sujeito-professor, imagem esta produzida por enredos que, via de regra, situam, num primeiro momento, um conflito que retrataria o real histórico do mundo educacional, não para discutir seus problemas, mas para propiciar à personagem-professor a oportunidade de solucioná-los.

Após vários contatos com as histórias dos professores e já nos apoiando em pressupostos teóricos vindos da Análise do Discurso de linha francesa, levantamos a hipótese, que, aliás, direcionou nossa pesquisa, de que tais histórias silenciavam sentidos depreciativos ao sujeito-professor. Daí, ouvindo também sentidos rejeitados, percebemos, produzida pela mesma materialidade em que se assenta esse dizer de louvor, uma profunda mágoa do sujeito-professor em relação a certo desprestígio com que é interpretado. Dizendo de outra forma, a partir de um contato mais atento com os textos e procurando, à medida do possível, nos distanciar da região ideológica à qual tais textos se filiam, começamos a perceber que eles produziam, além da figura do herói, outras imagens de professor, imagens estas muitas vezes conflitantes entre si.

Foi em razão dessas constatações e da metodologia propiciada pela AD que concluímos ser impossível traçar o nítido e claro perfil de professor que pretendíamos, visto, por sua própria compleição, o sujeito não ser centrado, unitário, mas multifacetado, constituído por uma confusão de vozes que se dizem e se desdizem, se calam e se manifestam, concordam e discordam ininterruptamente. O sujeito-professor não é isto ou aquilo, mas é isto e aquilo e mais isto e mais aquilo e mais... e mais... e mais... o tempo todo. A identidade de professor é um caleidoscópio que a todo instante

forma diferentes imagens. Caleidoscópio talvez não seja uma comparação apropriada, uma vez que é possível descrever com razoável precisão, a cada momento, as imagens formadas. Identidade do sujeito-professor, como, aliás, de qualquer sujeito, é um amálgama de imagens impossível de discretizar. Elas se misturam de tal forma que, quando falamos de uma, manifesta-se outra para nos contradizer ou nos fazer pensar em outras hipóteses, nunca nos permitindo uma conclusão assertiva.

Entretanto, para a pesquisa acontecer, foi preciso evidenciar, nas histórias dos professores, algumas regiões discursivas, historicamente constituídas na relação da linguagem com a ideologia, que nos permitissem refletir sobre o sujeito-professor. Isto é, foi necessário cercar algumas FD que nos auxiliassem a interpretar aspectos do processo identitário desse sujeito. Assim sendo, atentando para os enunciados mais recorrentes nos discursos da coletânea, havemos por bem nos limitar a duas FD em constante tensão: uma que capta as aspirações sociais sobre o professor como um agente importante e necessário à melhoria social e outra que se opõe a esta pela produção de discursos que desabonam essa imagem de professor, pondo à mostra séria descrença em seu preparo e capacidade.

A primeira FD, que denominamos "discurso da valorização", constrói uma imagem positiva do sujeito-professor, ao situá-lo no lugar daquele que tem o poder de transformar o aluno no sujeito que a sociedade deseja – um indivíduo capaz de nela atuar de forma que redunde no aprimoramento das condições de vida dessa mesma sociedade. Essa FD produz efeitos de valorização do sujeito-professor, pois, na medida em que atribui a ele uma função socialmente relevante, coloca-o numa posição de prestígio e poder.

A outra FD, que denominamos "discurso da desvalorização", desenha uma imagem de professor relapso, incompetente, despreparado para cumprir suas obrigações de agente-transformador social. Ele é visto como o culpado pelo fracasso da escola, fato que, em parte, justificaria a situação de atraso sócio-cultural em que se encontra o país. Segundo a memória discursiva dessa FD, se o Brasil não sai de sua condição de terceiro-mundo é porque os professores que trabalham nas suas escolas, principalmente nas públicas, são mal formados e não contribuem suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como cidadãos responsáveis pelo futuro da nação. Essa FD, então, produz efeitos de desvalorização do sujeito-professor na medida em que o critica por

não se adequar a contento à função que a sociedade estipula para ele. E o professor, assim desprestigiado, é desterritorizado de sua posição de respeito e poder.

Fortemente atado ao "discurso da desvalorização", manifesta-se também em nosso registro de análise um efeito de queixa, que denominamos "discurso da vítima" produzido por enunciados que, pondo à mostra sério descontentamento pelas precárias condições em que o fazer docente acontece, reforça o desprestígio com que a sociedade trata os integrantes do magistério.

Além desses, no próprio enunciado em que se materializa o "discurso da desvalorização", também se registra o que denominamos "discurso da resistência", o qual, vinculado ao "discurso da valorização", aponta para o desejo de se manter o sujeito-professor em um lugar prestigiado.

Tais discursos em conflito devem-se, a nosso ver, sobretudo às condições em que as histórias dos professores se produziram: um concurso destinado a professores da rede pública do estado de São Paulo, patrocinado pelo governo desse mesmo estado em parceria com instituições públicas e privadas de grande poder representativo. Tal concurso, denominado "O professor escreve sua história", teve, e seu próprio nome o indica, como principal exigência que fossem narradas experiências docentes.

Ora, considerando que a política governamental para a Educação dos anos 90 filiou-se à ideologia neoliberal, e tomando como pressuposto a recorrência de determinados efeitos de sentido, defendemos a assertiva de que as narrativas escritas para tal concurso inscreveram-se na cenografia discursiva da qualidade total, instituída por essa ideologia. Muitos dos sentidos produzidos pelos relatos dos professores são, a nosso ver, efeitos da imagem do interlocutor que funciona em tais textos, fato este que justificaria seu tom auto-laudatório. Escrevendo para o governo e seus parceiros, foi decorrente que se manifestasse, nos discursos da coletânea, a preocupação do locutor-professor em passar uma imagem de qualidade de si e de seu fazer, imagem esta muitas vezes desvinculada do real histórico que constitui a prática pedagógica. Certos enunciados mostraram uma adesão tão forte à cenografia prestigiada que, até mesmo dizeres de queixa, que apontam para o descontentamento do profissional docente com a política educacional ou evidenciam o mal-estar desse sujeito pelo seu desprestígio social, até mesmo esses dizeres constroem a impressão de estarem subsumidos pela ideologia dominante – a imagem de professor neles representada é a de um sujeito

conformado, que não batalha para ter as rédeas de seu fazer, para que sua voz seja ouvida e seu lugar efetivamente respeitado. O que parece importar é a construção de uma imagem de adequação da prática pedagógica ao discurso da qualidade total, fato que bastaria para valorizar o sujeito-professor.

Essa submissão à ideologia da qualidade torna o discurso do professor um reprodutor do discurso neoliberal e, por consequência, mantenedor do poder que o legitima e faz circular. Assim sendo, valorizar o professor público através da exaltação de suas qualidades, mesmo que falaciosas, constituiu, em nossa opinião, o objetivo principal do concurso "O professor escreve sua história", pois, um discurso de elogio ao magistério paulista poderia servir também de panegírico à política governamental para a Educação, bastante desgastada em 1997, ocasião em que aconteceu tal concurso.

Porém, e foi isso que tornou nosso trabalho apaixonante, o mesmo discurso que elogia deixa "vazar" outros sentidos, construindo, não poucas vezes, sua própria antítese. Amalgamadas a imagens que valorizam o sujeito-professor, constroem-se outras imagens que apontam para o desconforto desse sujeito pelo desprestígio que o significa. O mesmo enunciado de queixa pela falta de respeito com que o professor é tratado permite sentidos que desvalorizam tanto o governo como o próprio docente. O mesmo dizer que o identifica como vítima, o recoloca em uma posição de poder. Nessa busca de compreender aspectos do processo identitário do sujeito-professor, o que captamos foi o conflito, a diferença, a incompletude. O desejo de ser e de não ser. A falsa identidade porque não encontramos homogeneidade.

E essa multiplicidade de imagens em constante tensão foram construídas, conforme constatamos, através do *dito*, isto é, de sentidos que pareciam ser do propósito do texto construir, através do *não-dito* – o que, em dada situação, estava interdito de significar, e do *silenciamento* – um significado produzido e posteriormente apagado e/ou substituído na sequência discursiva.

O conflito que constitui o processo identificatório do sujeito docente ficou evidenciado quando, observando o dito e o silenciado (não-dito e silenciamento), recortamos para análise alguns enunciados que focalizam o aspecto que mais nos chamou a atenção no discurso da coletânea: o embate entre certo mal-estar por deslocamentos, historicamente condicionados, na posição social de autoridade e prestígio do professor e o desejo de mantê-lo nessa posição.

Aplicando os conceitos pecheutianos de paráfrase e metáfora, elegemos dois lugares discursivos em que tal embate se acirra: a relação entre o sujeito-professor e seu alter-ego, o sujeito-aluno, e a relação entre o sujeito-professor e as reais condições de produção de seu trabalho.

Através de enunciados constitutivos de nosso primeiro campo de observação, constatamos que professor e aluno, ao mesmo tempo em que se governam, se assujeitam um ao outro. A intersubjetividade é construída no confronto político entre forças em constante tensão.

Dentre as diversas vozes que ouvimos no discurso do professor, cujo processo identitário constituía nosso objetivo captar, algumas nos chamaram a atenção por construírem efeitos de mágoa desse sujeito por mudanças que teriam desprestigiado a posição por ele ocupada na instituição escolar vis-a-vis à posição tradicionalmente ocupada pelo aluno. Tais vozes, vindas sobretudo do discurso pedagógico, ao creditarem ao sujeito-professor o lugar de detentor do saber, legitimam antecipadamente sua autoridade. Na medida, porém, em que deslocam historicamente os significados político-sociais atribuídos ao que seja "saber", se responsabilizariam pelas imagens conflitantes do sujeito-professor detectadas na coletânea.

Assim, inscrevendo-se na cenografia discursiva conhecida como "tendência tradicional de pensar educação" (Libâneo, 1986, Villa, 1996 e outros), algumas dessas vozes, ao priorizarem o saber, por enfatizarem um ensino humanístico, de cultura geral, constroem uma imagem de professor muito forte em nosso registro de análise: a da autoridade respeitada e poderosa, com ampla ascendência sobre o sujeito-aluno. Tal imagem, que o discurso da coletânea atribui normalmente a professores do passado, constitui, pelo que os enunciados nos permitiram concluir, o lugar de desejo do professor-locutor.

Outras vozes, inscritas em cenografias discursivas que legitimam tendências chamadas progressistas de definir Educação (idem), questionam o próprio saber, ao postularem-no apenas como um construto privilegiado por um grupo, em determinado momento histórico. Assim, o professor detentor/transmissor de um saber enciclopédico, cumulativo, prestigiado na cenografia tradicional, cede seu lugar de eixo mais importante na discursividade sobre a aprendizagem para o aluno. Nessas cenografias, a técnica é privilegiada em relação à erudição e o papel do professor é o de simples

auxiliar no desenvolvimento do aprendiz, que, para essa discursividade, também deve ser respeitado como detentor/produtor de saber.

O efeito de mágoa do sujeito-professor, construído pelo discurso da coletânea, deve-se, pelo que depreendemos dos enunciados analisados, ao fato de seus locutores contraditoriamente filiarem seu dizer a cenografias mais progressistas, mas situarem seu lugar de desejo na autoridade e prestígio supostamente atribuídos ao professor pela cenografia tradicional. Assim sendo, o mesmo discurso construído para valorizar o profissional docente, o desvaloriza e vice-versa.

Sujeitando-se à cenografia legitimada pelas instâncias de poder na ocasião do concurso, os enunciados constroem uma imagem positiva de professor como aquele que se coloca a serviço do aluno, como aquele que respeita e compreende o aprendiz, procurando orientá-lo nas dificuldades. Confundindo-se com essa, manifesta-se também uma imagem de professor como vítima do desrespeito e agressividade do educando, o que provoca um efeito de mal-estar do professor devido ao que ele interpreta como um deslocamento na posição prestigiada que, segundo efeitos de seu dizer, ele mereceria ocupar. O discurso produz um efeito de queixa por se imaginar o sujeito-professor postado em uma posição irrelevante frente à ocupada pelo sujeito-aluno. Resistindo a essa, outra imagem é construída: a imagem daquele que procura manter seu lugar de poder, seja através de um não-dito que possibilita imagens de atitudes repressivas e autoritárias, seja através de um dizer auto-elogioso.

Essa heterogeneidade de imagens nos permitiu inferir que, na relação com o aluno, o professor tanto ocupa uma posição de dominante como de dominado, tanto (des)respeita quanto é (des)respeitado. Ele se identifica entre um dito que o glorifica ou que revela seu lamento por não ser significado como deseja e um não-dito que faz ouvir seu autoritarismo, suas falhas, seus limites.

É uma relação que se constitui na tensão, na guerra, guerra esta que, pelos sentidos produzidos pelo seu discurso, o professor desejaria vencer, mas que não tem vencedor, dada a incompletude do sujeito.

Além da relação professor-aluno, tomamos também como objeto de análise seqüências discursivas que dizem respeito ao estatuto econômico da classe docente e às condições de produção do trabalho do professor. Nesse campo de observação, detectamos o embate entre um discurso de queixa pela precária estruturação do sistema

educacional, discurso este que também produz efeitos de desvalorização do sujeito-professor, uma vez que permite aventar a impossibilidade de um trabalho pedagógico de qualidade em meio às sérias dificuldades estruturais expostas, e um discurso de valorização do sujeito-professor, discurso este construído algumas vezes sobre o silenciamento de um sentido depreciativo ao magistério, anteriormente produzido. E, como dissemos, essa multiplicidade de discursos evidencia ser o processo identitário do sujeito-professor constituído na heterogeneidade, no conflito.

As imagens mais marcantes detectadas na análise de discursos que tratam da relação do professor com suas condições de trabalho confundem-se entre a de um profissional técnica e emocionalmente capacitado, dedicado ao trabalho, generoso, que coloca os interesses do outro, principalmente do aluno, acima dos seus, um sujeito socialmente imprescindível por ser útil aos interesses da comunidade e um profissional despreparado, estressado, sem tempo nem condições para se compromissar com um ensino de qualidade, marginalizado, um sujeito, enfim, socialmente insignificante.

Finalizando, as análises realizadas nos permitiram concluir que o aspecto identificatório mais significativo no discurso da coletânea foi a tensão entre o desejo de produzir um discurso que valorize socialmente o sujeito-professor pela qualidade de seu trabalho e o desejo de silenciar um discurso que o desvaloriza pela ineficiência de seu fazer. Em outras palavras, nossa conclusão mais importante resume-se na constatação de que o professor identifica-se no sofrimento oriundo do desejo de uma completude inatingível.

O principal mérito de nosso trabalho talvez seja o de confirmar discursos prestigiados em específicas regiões da academia que postulam o sujeito como um efeito de linguagem, uma representação produzida pelos diferentes modos de funcionamento do significante lingüístico, pois, como nossa experiência provou, o sujeito se identifica através do múltiplo, do heterogêneo, do conflito.

Cada vez mais torna-se impossível aceitar certas linhas teóricas, ainda muito respeitadas, até dentro da própria Lingüística Aplicada, que se baseiam na concepção de sujeito uno, mestre de seu fazer e de seu dizer. Se houvesse mais pesquisas embasadas em concepções que descentralizam sujeito e sentidos, talvez conceitos falsamente monolíticos como o da qualidade de ensino, razão fundante do embate entre discursos

que identificam o sujeito-professor, não encontrassem sustentação para se produzir e circular de forma tão hegemônica, provocando tanta angústia.

O fio de nosso discurso, porém, não pára nesse desejo. Aliás, acreditamos que não pare nunca, pois todo dizer é fruto de dizeres passados que lhe deram origem e de dizeres futuros de que ele está prenhe. Assim sendo, ainda há muito por pesquisar.

Como dissemos, qualidade total é um discurso imanente nos textos de nossa pesquisa. Trata-se, porém, de uma FD que não se explicita: seu significado é tão vago e, ao mesmo tempo tão abrangente, que tudo pode significar, fato este que também admite que tudo pode contrariá-lo. Isto é, na cenografia discursiva neoliberal, qualidade total é uma espécie de termo guarda-chuva, provido de uma força argumentativa tal, que parece anular a opacidade dos significantes, passando a impressão de sentidos sempre-já-lá. E os textos de nossa pesquisa, imersos na vagueza dessa discursividade, produzem efeitos contraditórios de elogio/crítica ao professor pela boa/má qualidade de seu trabalho.

O desafio que gostaríamos de, a seguir, enfrentar seria buscar, em discursos oficiais, em discursos acadêmicos, em discursos da mídia, dos professores, do senso-comum etc., quais sentidos se constroem para qualidade total e, a partir daí, observar como eles funcionam em um *corpus* (de arquivo e de campo) que tomasse como objeto de observação discursos produzidos por professores da rede pública estadual.

Também algumas dificuldades por nós enfrentadas durante a pesquisa ficaram sem uma solução que nos satisfizesse; por isso, elas permanecem sendo trabalhadas.

Uma delas se situa no deslocamento que provocamos nos conceitos de dito e silenciamento. Cremos ter de testá-los em outros tipos de textos, para melhor compreendê-los e dar-lhes mais consistência, trabalho este que deve se apoiar em resultados de ampla pesquisa bibliográfica.

Outra dificuldade por nós encontrada, talvez a maior delas, originou-se, a nosso ver, no fato de estarmos trabalhando com histórias, isto é, com gênero narrativo, gênero este não muito comum de ser pesquisado por analistas de discurso. Tendo como dado que os autores dos textos eram obrigatoriamente professores da rede pública estadual paulista e que o tema central das histórias por eles produzidas deveria versar em torno de experiências docentes, tornou-se complexo separar autor, locutor, enunciador, personagem e narrador. Aliás, através de pesquisas bibliográficas realizadas,

concluímos que a própria AD parece ainda não ter bem estruturado esses conceitos, pois, inúmeros são os analistas (e pesquisadores de outras áreas) que se debruçam sobre eles. Em nosso dizer, não poucas vezes nos pegamos confundindo a noção de sujeito, lugar discursivo, com a de indivíduo, pessoa no mundo. Assim sendo, também é nosso objetivo nos aprofundarmos na questão do sujeito.

Não podemos terminar antes de reconhecer que o maior beneficiário de qualquer pesquisa é o próprio pesquisador.

Primeiramente, por constituir uma técnica que permite afastar o sofrimento, "sublimando os instintos, pela produção de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual" (Freud, 1929:98).

Depois, porque ela propicia ao pesquisador oportunidades de crescer, de ampliar horizontes, de reformular pressupostos. Ao buscar o outro, ele encontra a si mesmo e esse fato interfere na própria relação com suas condições de existência.

Portanto, agradecemos a todos aqueles que, de diferentes maneiras, nos apoiaram nesse caminho de satisfazer nosso desejo (se é que é mesmo possível satisfazer desejos...) de conhecer o outro para melhor nos compreendermos e talvez, por aí, (termos a ilusão de) empregar mais utilmente nossas "energias no aperfeiçoamento do destino humano" (Freud, idem:97).

Muito obrigada.

Campinas, Abril de 2001

ANEXOS

1 -Ah! professor, por que você veio?

2 Do portão da escola até a sala de aula, quando finalmente se
3 conformam com nossa presença, esta é a frase com a qual eles nos
4 recebem.

5 O dia foi complicado. Uma telha para ser arrumada, um pisão em
6 falso e mais duas telhas quebradas. O modelo é antigo e você não as encontra.
7 Uma porta do guarda-roupa para ser pregada. Uma
8 martelada no dedo e...- Aaaaaiiii!

9 Um professor de Matemática numa hora dessas, em vez de contar estrelas,
10 calcularia a pequena probabilidade de atingir os dedos que
11 seguram o giz e a caneta. Se você é um professor de Português como
12 eu, vai perceber, de repente, que as interjeições superam os substantivos
13 em importância porque estes não são tão expressivos no momento da
14 dor física.

15 Mas a verdade é que aquela frase acendeu o estopim de uma
16 bomba psicológica, cuja pólvora fora preparada pelas intempéries
17 daquele dia. Eu estava decidido a banir definitivamente aquela frase
18 tão pouco receptiva.

19 O que agravava o ferimento no ego era perceber que, dentre os
20 profissionais de atividades prestadoras de serviços para as saúdes física,
21 moral e intelectual, é o professor o único que tem seu público-alvo a
22 recebê-lo assim. Dá para conceber um médico que seja recebido desta forma por
23 seu paciente?

24 - Ah! doutor, por que você veio?

25 O plano estava montado. Era sexta-feira e o fim-de-semana seria
26 fundamental para sua execução.

27 Com auxílio dos professores, convoquei os treze alunos que
28 amavam discursar a frase em questão.

29 Para não caracterizar como uma tarefa punitiva, isentei-os de uma das
30 avaliações bimestrais. O trabalho consistia em se reunir e preparar para segunda-
31 feira próxima uma dramatização cujo tema seria "Ah, professor, por que você
32 veio?".

33 Contrariados, mas não impassíveis, já naquela noite entrevistaram alguns
34 professores para uma análise do sentimento que lhes impunha
35 tal pergunta. As respostas os surpreenderam e os motivaram para a realização do
36 trabalho. Conseguiram encontrar, no olhar de cada
37 professor, uma certa melancolia que se opunha à personalidade firme
38 e segura conhecida em sala de aula.

39 De certa forma, sentiram-se culpados. Eram agravantes e não atenuantes
40 da insensibilidade de toda a natureza da qual o professor
41 brasileiro é vítima nos dias de hoje.

42 A experiência foi marcante. Os alunos conseguiram ser
43 fidelíssimos porta-vozes do sentimento dos professores. Alguns deles,
44 alunos de frequência impecável, chegaram a confidenciar uma ligeira
45 dose de repressão. São "obrigados" a ir à escola mesmo quando não se sentem
46 com o estado de espírito favorável ao estudo. Por isso, torcem
47 para que o professor falte.

48 Durante a semana, dramatizaram para toda a escola, sempre provocando
49 grandes reflexões e aplausos.

50 Hoje não há mais motivo para se questionar a presença daquele
51 que é cada vez mais imprescindível num mundo que o obriga a
52 assumir cada vez mais papéis.

1 Aconteceu nos anos 60. Fervilhantes anos 60! *Hippies, Hair, Jânio*
 2 *Easy Rider*, O Golpe, Os Militares, A revolução Estudantil, *Woodstok*...
 3 E os *Beatles* pairando sobre tudo.

4 Pois naqueles anos 60 havia uma adolescente pobre caminhando
 5 para o trabalho numa manhã qualquer, pensando como seria bom
 6 poder ser alguém na vida, realizar sonhos, participar das coisas que
 7 aconteciam. Tanta coisa acontecendo à volta dela! Mas pobres, ela
 8 bem sabia, ficam sempre vendo as coisas acontecerem...aos outros.
 9 Para eles resta a sensação de insignificância, de impotência, de não ser
 10 ninguém.

11 Tinha quatorze anos e um sonho: ser uma professora de ginásio.
 12 Nos anos 60 o professor ainda era uma figura respeitada e tinha
 13 orgulho de sua profissão. Portanto, para a menina, ser professora era
 14 um sonho mas ela não via a mais remota chance de realizá-lo. Era bem
 15 verdade que seu professor de Português vivia elogiando-lhe as
 16 redações e isso era algo a ser considerado.

17 Um homem de poucas palavras e raros sorrisos, era assim que a
 18 garota via o professor Alcir. Alto, magro, desengonçado, fundas
 19 olheiras atrás das grossas lentes dos óculos. Ninguém mais sem charme
 20 do que aquele professor...mas como seduzia! Naqueles dias difíceis de
 21 agitação e revolta (*remember* 68) era ele quem ia dialogar com os
 22 estudantes, ponderar, tentar fazer ver que "eles" eram a lei e era
 23 necessário prudência.

24 Caminhando para o trabalho naquela manhã de inverno, a garota
 25 pensava nas coisas que o professor tinha dito na noite anterior, última
 26 aula do ano.

27 Como tradicionalmente fazia, na última aula do ano, o professor
 28 punha-se à disposição para falar sobre um tema qualquer à escolha
 29 dos alunos. Naquele ano, o assunto escolhido foi...o professor Alcir:
 30 queriam saber tudo sobre ele, sua família, suas preferências, sua vida.

31 Ele vinha de uma família muito pobre, do interior paulista. Com
 32 dificuldade, conseguiu terminar o colegial e queria cursar Letras mas,
 33 na época, não havia na faculdade o curso noturno. Para poder cursar
 34 o diurno, ele precisava de uma bolsa de estudos e, para consegui-la,
 35 precisou apresentar uma atestado de pobreza contendo assinaturas de
 36 pessoas que o conheciam. Quanta amargura havia na voz do professor
 37 ao contar a humilhação que tivera de passar, batendo à porta das
 38 pessoas para pedir que assinassem o documento!

39 Pensando naquelas coisas, a garota que habitualmente caminhava
 40 cabisbaixa, foi erguendo a cabeça, altaneira. Os ombros,
 41 Habitualmente curvos, se aprumaram. Os olhos se abriram
 42 desmesurados para aquela coisa imensa que acabara de descobrir: ela
 43 podia! Sim, se ele, o professor, enfrentara tantas dificuldades e
 44 acabara conseguindo, por que ela não conseguiria? Ah! A indescritível
 45 sensação de poder! A vontade de gritar ao mundo: eu também posso
 46 ser alguma coisa, posso ser alguém...

47 Foram-se os 60...Os *hippies* cederam lugar aos *yuppies*; os ideais
 48 estudantis se perderam no tempo; no lugar dos militares, temos um
 49 intelectual. Jânio tentou uma *rentrée* infeliz, o *Woodstok* reeditado foi
 50 mais infeliz ainda. Os anos dourados se foram, vieram os de chumbo.
 51 Mas os *Beatles* ainda pairam sobre tudo.

52 A adolescente pobre e sonhadora da história é hoje uma
 53 professora. Uma professora pobre e sonhadora. Sonha fazer com que
 54 seus alunos pobres da periferia tenham a chance de um dia dizer: eu
 55 posso!

RÉSUMÉ

Ce travail porte sur le sujet-enseignant et a pour objet d'analyse des textes narratifs écrits par des enseignants d'écoles publiques de l'Etat de São Paulo en 1997. Il s'agit de textes écrits pour le concours "Le professeur écrit son histoire" ("O professor escreve sua história"), sous le patronnage du Secrétariat à l'Education de l'état en question.

Appuyé sur des pressupposés théoriques de l'école française d'Analyse du Discours, la recherche en question a eu pour but de comprendre - à travers ce qui est dit, ce qui est dit et ultérieurement silencieusement et/ou remplacé, et ce qui n'est pas dit mais sous-entendu dans les textes - les moyens d'identifications du sujet-enseignant par rapport aux stratifications sociales qui le symbolisent.

Différemment de certains domaines des sciences humaines qui relient l'identité individuelle à la perception consciente du soi, ou identifient les individus en termes de race, nationalité, classe sociale, culture, entre autres, de façon à ce qu'ils soient rassemblés par des caractéristiques "communes", en créant des "égaux" par opposition à des "non-égaux", ce travail considère la question de l'identité liée à l'inscription du sujet dans des formations discursives.

Ainsi, en utilisant les concepts de métaphore et de paraphrase de Pêcheux, cette recherche a conclu que les textes, inscrits dans la scénographie de la qualité totale, priorisent, par la multiplicité de voix qui les constituent, des discours qui identifient le sujet-enseignant à travers la lutte entre des sentiments de chagrin - dûs aux manières peu prestigieuses qui le signifient socialement et le desterritorialisent d'une position de respect et de pouvoir - et des sentiments qui indiquent son désir de renverser ce cadre, tout en garantissant sa position.

Autrement dit, en essayant de comprendre les effets de sens - socialement et historiquement produits dans le rapport langue et idéologie - qui identifieraient le sujet-enseignant, on a remarqué que ce sujet est produit dans l'hétérogénéité, dans le conflit. Dans le désir d'être et de ne pas être. Dans la souffrance de la quête de complétude qui ne finira jamais.

Mots-clés: Analyse du Discours, Identification, Professeur.

Referências Bibliográficas¹

- ALTHUSSER, L. (1998) - *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal. (1ª edição: 1969. Tradução: J.A Albuquerque).
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982) – Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, Paris, 26, p. 91-151.
- (1990) – Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 19, p. 25-37. (Tradução: Celene M. Cruz e João W. Geraldi).
- ALVES, N. (1986) – Formação do jovem professor para educação básica. *Cadernos Cedes*, São Paulo, 17, p. 5-20.
- BAKHTIN, M. (1992) – *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. (1ª edição: 1929. Tradução de M. Lahud e Y. Vieira).
- BENVENISTE, E. (1991) – Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de lingüística geral I*. Campinas: Pontes, p. 284-93. (1ª edição: 1966. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luíza Neri).
- CASTRO, E. M. (1992) – *Psicanálise e linguagem* – São Paulo: Ática.
- CORACINI, M. J. (1991) – *Um fazer persuasivo; o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo-Campinas: Educ-Pontes.
- (1997) - A Escamoteação da Heterogeneidade nos Discursos da Lingüística Aplicada e da Sala de Aula. *Revista Letras*, Rio Grande do Sul, 14, p.39-63.
- (2000) – Autonomia, poder e identidade na aula de língua (materna e estrangeira). In: PASSEGGI, L. (org.) *Lingüística e educação; gramática, discurso e ensino*. UFRN (prelo).
- COURTINE, J.J. (1981) – Analyse du discours politique. *Langages*, Paris, 62.
- CRETELA JR. J & ULHÔA CINTRA, G. de (1956) - *Dicionário latino-português*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

¹ As primeiras datas citadas correspondem à da publicação de onde a referência foi transcrita para esta dissertação. Quando foi possível recuperar a data da publicação original, esta se encontra entre parênteses, finalizando as indicações.

- CUNHA, L.A. (1991) – *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* –Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- DEACON, R & PARKER, B. (1999) - Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. da (org.) - *O Sujeito da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999, p 97-110.
- DERRIDA, J. (1996) - *Le monolinguisme de l'autre*. Paris: Galilée.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. - O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, Campinas, 44, p. 33-45.
- DIRETOR UDEMO. São Paulo. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. Nº 1, jan. 2000
- DUCROT, O. (1981) - *Provar e dizer* - São Paulo: Global Editora. (Tradução: Maria Ap. Barbosa, Maria de Fátima Moreira e Cidmar T. Pais).
- ESTEVE, J.M. (1992) - Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p. 93 a 123.
- FERREIRA, A. B. de H. (1975) – *Novo dicionário da língua portuguesa* – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- FIORIN, J.L. (1991) – Tipologia dos textos. In: *Língua portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: SE/CENP (Projeto Ipê), p.31 a 42.
- FOUCAULT, M. (1996) - *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola. (1ª edição: 1971. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio).
- (1997a) – *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (1ª edição: 1969. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves).
- (1997b) - *História da sexualidade 1; a vontade de saber*. Rio: Graal (Tradução: Maria Thereza Albuquerque e J. A Albuquerque).
- (1997c) - *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes (1ª. edição: 1975. Tradução: Raquel Ramallete).
- (1998) – *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal (1ª. edição: 1979. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado).

- FREUD, S. (1929) - O Mal-estar na civilização. In: *Edição brasileira standard das obras completas de S. Freud*, vol XXI, Trad. Bras. Rio de Janeiro: Imago, p 75-171.
- GENTILI, P & SILVA, T.T. (orgs.) (1999) - *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. – Petrópolis: Vozes.
- HENRY, P. (1983) - Os fundamentos teóricos da "Análise automática do discurso" de Michel Pêcheux – In: GADET, F & HAK T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (1969). Campinas: Ed. da Unicamp. 1990, p. 17-38. (Tradução: Bethânia Mariani).
- LIBÂNEO, J. C. (1986) – *Democratização da escola pública* – São Paulo: Edições Loyola.
- MAINGUENEAU, D. (1993) – *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes. (1ª edição: 1987. Tradução: Freda Indursky).
- MALAGUTI, M., CARCANHOLO, R. & CARCANHOLO, M. (orgs.) (1998) - *Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. – São Paulo: Cortez.
- MARIN, A .J. (1998) – Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos Cedes*, Campinas, 44, p.8-18.
- MARSHALL, J. (1994) - Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T,T.da (org.) - *O Sujeito da educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999. (1ª. edição:1994), p 21-34.
- MEC (1993) –*Plano decenal de formação para todos* –Brasília
-(1999)– *Referenciais para formação de professores* – Brasília.
- NASIO, J.D. (1997) - *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise* – Rio: Jorge Zahar Editor.
- NÓVOA, A. (1992) – O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.)- *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, p.14-34.
- ORLANDI, E (1999) – *Análise de discurso; princípios e procedimentos* – Campinas: Pontes.
- (1997) – *As formas do silêncio; no movimento dos sentidos* – Campinas: Editora da Unicamp.
- (1996) – *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.

- PÊCHEUX, M. (1997) – *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes. (1ª edição: 1983. Tradução: Eni P. Orlandi).
- (1995) – *Semântica e discurso; uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp. (1ª edição: 1975. Tradução: E. Orlandi, L. Chacon, M. Corrêa e S. Serrani).
- & FUCKS (1990) – A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. & HAK, T (org.). *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p.163-246. (1ª edição: 1975. Tradução: Bethânia Mariani e outros).
- POSSENTI, S. (1995) – *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes (1988).
- RAJAGOPALAN, K. (1998) – O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI e CAVALCANTI (orgs.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras. p. 21-45.
- ROHMANN, C. (2000) – *O livro das idéias*. Rio de Janeiro: Campus (1999).
- ROMANELLI, O. (1980) – *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SAUSSURE, F. de (1970) – *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.
- VILLA, F.G. (1996) – *Crise do professorado*. Campinas: Papirus.