



Universidade Federal
de São João del-Rei



CHRISTIAN DIOVANNE LEITE

**O DISCURSO DOCENTE NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
TEORIA LITERÁRIA E CRÍTICA DA CULTURA**

**São João del-Rei
2025**

CHRISTIAN DIOVANNE LEITE

O DISCURSO DOCENTE NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA:
EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Discurso e Representação Social

Orientador (a): Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini

São João del-Rei

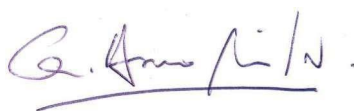
Janeiro de 2025

O discurso docente na Olimpíada de Língua Portuguesa: efeitos de sentido do discurso neoliberal na Educação

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 EDMUNDO NARRACCI GASPARINI
Data: 29/01/2025 09:43:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini – UFSJ (Presidente/Orientador)



Prof. Dr. José Guillermo Milán-Ramos – UDELAR/URY (Titular Externo)

Documento assinado digitalmente
 LUCIANI DALMASCHIO
Data: 30/01/2025 15:32:55-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Luciani Dalmaschio – UFSJ (Titular Interna)

Profª Drª Miriam de Paiva Vieira
Coordenadora do PPG em Letras

Janeiro de 2025



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 28/02/2025

HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 7/2025 - PROMEL (13.20)

(Nº do Protocolo: 23122.007392/2025-13)

(Assinado digitalmente em 28/02/2025 11:29)

MIRIAM DE PAIVA VIEIRA

COORDENADOR DE CURSO

PROMEL (13.20)

Matrícula: ###080#0

Visualize o documento original em <https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/> informando seu número: 7, ano: 2025, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: 28/02/2025 e o código de verificação: **d48dc1b5d5**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L533d Leite, Christian Diovanne.
 O discurso docente na Olimpíada de Língua
Portuguesa : efeitos de sentido do discurso
neoliberal na Educação / Christian Diovanne Leite ;
orientador Edmundo Narracci Gasparini. -- São João
del-Rei, 2025.
 177 p.

 Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Letras) -- Universidade Federal de São João del-Rei,
2025.

 1. Discurso docente. 2. Discurso neoliberal. 3.
Ideologia. 4. Educação. 5. Olimpíada de Língua
Portuguesa. I. Gasparini, Edmundo Narracci, orient.
II. Título.

Questões do tipo “quem ganhou na verdade? em realidade? além das aparências? face à história?”, etc., aparecem como questões que não seriam pertinentes, e, no limite, até absurdas (...).

Michel Pêcheux, in *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (1983).

Só faz de conta que a política não interessa quem manda, meu bem. E Deus sabe que a política lhe interessa muito. O problema é que ele disfarça o seu interesse político. Ele faz em câmaras secretas. Ele faz, aí sim, em chás, em almoços. Imagine se os japoneses não estão interessados em política: p’a caralho. Mas não se trata de ser ostentatório: podemos resolver no jantar das sextas-feiras. NÓS não podemos resolver no jantar das sextas-feiras. Nós não somos da elite dominante deste país, por mais que algum de vocês tenha alguma pretensão a ser, se é que algum tem. Eu não tenho. Então não é chá e simpatia. Isto é um curso rebelde. *Nós perdemos. Nós fomos derrotados.* E se vocês não fossem derrotados não vinham para essa Universidade. Iam para a USP, para a PUC, pra outra qualquer, ou pra Harvard. Pra aqui é que não viriam, seguramente. Isto está claro! Estamos lutando pela hegemonia? Imagine-se! Estamos lutando apenas para não ficar malucos. Para não dizer besteira demais. Para não contribuir com a nossa gota de fel para um veneno alheio. Tomemos a nossa cicuta com tranquilidade, meus filhos. E até a próxima quarta.

Professora Maria da Conceição Tavares, em uma de suas aulas na Universidade de Campinas (UNICAMP). Transcrição nossa.

Ao vencido, ódio ou compaixão; ao vencedor, as batatas!

Machado de Assis, in *Quincas Borba* (1891)

DEDICATÓRIA

*A meus amados pais, meus amigos e meus professores. À minha bisavó Edeutildes Trindade,
de cujos carinhos e afagos jamais me esquecerei.*

AGRADECIMENTOS

A meus amados pais, Tânia Geralda da Silva Leite e Antônio Lourenço Leite, que me deram a vida, cuidaram de mim, incentivaram-me em minha jornada e me deram todo o apoio de que eu precisava para me tornar o que me tornei. São meus exemplos de vida. Jamais conseguirei explicar a generosidade, a coragem, a compaixão e a força que habitam em seus corações e que tão gratuitamente durante toda minha vida eles me dedicaram. Aos meus queridos professores, todos que passaram pela minha vida, desde aqueles que me ensinaram as primeiras letras, até aqueles que me conduziram pelas teorias da linguística, do materialismo histórico e da análise do discurso. Não podendo citar todos, cito alguns que os representarão: Sandra, Ilza, Jaqueline, Vítor, Rogério, Dylia, Laura, Fernando, Luciani, Edmundo. Em minha memória ecoam suas palavras, que não cessam de me ensinar o que preciso aprender. A meus amigos, que foram fundamentais para renovar minhas energias e forças durante a jornada que trilhei neste mestrado, dando-me os melhores momentos, as melhores risadas, as melhores noites boêmias ou tardes de confiança. Anna, Tiago, Lincoln, Júlia, vocês fizeram toda a diferença. À Universidade Federal de São João del-Rei, pela oportunidade de estudar e pesquisar com dignidade e por me proporcionar momentos e pessoas que marcaram minha vida. Agradecimento especial ao meu professor orientador Edmundo Gasparini, com quem tive o prazer de realizar este trabalho e de quem recebi tanto conhecimento, apoio e gentis palavras. À CAPES, pelo suporte sem o qual este mestrado não teria sido possível. E, por último, mas não menos importante, ao povo brasileiro, do qual eu orgulhosamente faço parte, à sua cultura, sua arte, sua luta, sua resistência, que permitem com que seja sempre possível sonhar.

O DISCURSO DOCENTE NA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA: EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Resumo: A Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) é um concurso de produções textuais empreendido pelo Itaú Social e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), uma Organização Não-Governamental (ONG), com o objetivo de contribuir com a educação pública brasileira, sobretudo no âmbito da leitura e da escrita. A promoção deste concurso nos leva ao seguinte questionamento: o que vêm fazer no âmbito da educação as práticas de competição? Instigados por esta pergunta, levanta-se neste trabalho a hipótese da participação do neoliberalismo na educação como significativa para pensar a OLP. O neoliberalismo, atual estágio do capitalismo, cuja ordem se baseia no poder enformador da concorrência, na subjetivação pela empresa e na ressignificação do mercado como megainstituição social, é assumido neste trabalho como uma ideologia, em termos althusserianos, e dez relatos de prática dos professores participantes da OLP são analisados mediante práticas de descrição e interpretação oriundas do arcabouço teórico da Análise do Discurso de vertente pecheutiana. O objetivo geral do trabalho, portanto, é o de analisar o discurso docente e suas determinações pelo discurso neoliberal nos relatos de prática de professores na OLP. A partir das análises discursivas realizadas, interpreta-se que há determinação da ideologia neoliberal sobre tais relatos, a partir de uma subjetivação dos sujeitos como sujeitos-empresa, empreendedores de si mesmos, responsáveis por seu próprio desempenho e conquistas. Isso se exerce mediante práticas e discursos de autossuperação e de interpelação dos sujeitos como sujeitos vencedores ou perdedores, a partir de uma metaforização da prática educativa como partida ou jogo esportivo (“Olimpíada”). Interpreta-se que a escola neoliberal é um processo em avanço no Brasil, mas que enquanto avança encontra em seu caminho múltiplas formas de resistência, dado que a ideologia neoliberal, bem como toda ideologia, é incontornavelmente falha e incapaz de encerrar o real sob seu caráter imaginário.

TEACHER DISCOURSE IN THE PORTUGUESE LANGUAGE OLYMPICS: MEANING EFFECTS OF NEOLIBERAL DISCOURSE ON EDUCATION

Abstract: The Portuguese Language Olympiad (OLP) is a textual production contest promoted by Itaú Social and the Center for Studies and Research in Education, Culture, and Community Action (CENPEC), a non-governmental organization (NGO). The contest aims to contribute to Brazilian public education, particularly in reading and writing. This raises the question: what is the role of competition practices in education? This work hypothesizes that neoliberalism significantly influences education, specifically the OLP. Using Louis Althusser's ideological framework and Pecheux's Discourse Analysis, this study examines ten practices' reports from participating teachers. The objective is to analyze teacher discourse and its determination by neoliberal discourse. The findings suggest neoliberal ideology shapes teachers' discourses in their practices' reports, by a subjectivization of teachers as entrepreneurial subjects, positioned as responsible for their own performance and achievements. This framing is supported by discourses of self-improvement and the interpellation of educators and students as "winners" or "losers," drawing on metaphors that liken educational practice to a sports competition (the "Olympiad"). The findings suggest that the neoliberal school is an advancing phenomenon in Brazil. However, the study also identifies resistance within this process, as neoliberal ideology - like all ideologies - is marked by contradictions and cannot fully encompass the complexity of the real within its imaginary construct.

LISTA DE ABREVIACÕES

AD: Análise do Discurso (tal qual proposta por Michel Pêcheux)

AAD-69: texto “Análise Automática do Discurso”, escrito em 1969, de Michel Pêcheux.

AIE: Aparelho(s) Ideológico(s) de Estado

ARE: Aparelho Repressivo de Estado

CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CP: Condições de Produção

DP: Discurso Pedagógico

FD: Formação Discursiva

FI: Formação Ideológica

FPC: Forma de Produção Capitalista

OLP: Olimpíada de Língua Portuguesa

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise do enunciado “Sorria! Você está sendo desafiado.”. (p. 117)

Tabela 2: Pré-análise do segmento em destaque no enunciado 1 do relato “Os caminhos da escrita nos levam à alegria da conquista”. (p. 129-130)

Tabela 3: Análise da articulação por adversidade entre enunciados do relato “Os caminhos da escrita levam à alegria da conquista”. (p. 130)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Condições, processos e efeitos do discurso (p. 69)

Figura 2: O discurso do desafio como prática em que há relação de dominação-subordinação-contradição-resistência entre a ideologia escolar moderna (dominada) e a ideologia neoliberal (dominante). (p. 145)

Figura 3: Dominação-contradição-subordinação-resistência nas relações entre as formações discursivas pedagógica, esportiva e neoliberal (dominante). (p. 147)

Figura 4: O discurso neoliberal em simulação de um discurso de resistência em prol da reprodução das relações de produção na FPC contemporânea. (p. 148)

LISTA DE EXCERTOS SUBMETIDOS A ANÁLISE

1. Excerto 1 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos. (p. 120)
2. Excerto 2 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos. (p. 121)
3. Excerto 1 do relato de prática “Desafiando a insegurança”, destaques nossos. (p. 123)
4. Excerto 2 do relato de prática “Desafiando a insegurança”, destaques nossos. (p. 123)
5. Excerto 1 do relato de prática “O exemplo das lavadeiras”, destaques nossos. (p. 124)
6. Excerto 1 do relato de prática “Surpresas de uma Olimpíada”. (p. 125)
7. Excerto 1 do relato de prática “O voo dos pequenos pássaros”, destaques nossos. (p. 125)
8. Excerto 2 do relato de prática “O exemplo das lavadeiras”, destaques nossos. (p. 126)
9. Excerto 1 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaques nossos. (p. 126-127)
10. Excerto 2 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaque nosso. (p. 127)
11. Excerto 3 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaque nosso. (p. 128)
12. Excerto 4 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaques nossos. (p. 128)
13. Excerto 1 do relato de prática “Os caminhos da escrita nos levam à alegria da conquista”, destaques nossos. (p. 129)
14. Excerto 3 do relato de prática “O exemplo das lavadeiras”, destaques nossos. (p. 134)
15. Excerto 1 do relato de prática “Pescaria Literária”. (p. 135)
16. Excerto 3 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos. (p. 136)
17. Excerto 4 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos. (p. 137)
18. Excerto 2 do relato de prática “O voo dos pequenos pássaros”, destaques nossos. (p. 138)
19. Excerto 1 do relato de prática “À mestra, com carinho”, destaques nossos. (p. 141)
20. Excerto 2 do relato de prática “À mestra, com carinho”, destaques nossos. (p. 142)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1: IDEOLOGIA, DISCURSO, SUJEITO E SENTIDO: UMA BREVE REVISÃO DOS FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE VERTENTE PECHEUTIANA.....	24
1.1 Sobre a reprodução das condições de produção e os Aparelhos Ideológicos de Estado.....	24
1.2 Corte epistemológico, luta eterna na teoria e a necessidade de uma abordagem materialista da Ideologia.....	29
1.3 Sobre a Ideologia em Althusser.....	35
1.4 Desenvolvimentos da teoria da Ideologia por Michel Pêcheux.....	41
1.5 O conceito de discurso e outros conceitos fundantes da Teoria do Discurso de Michel Pêcheux.....	48
1.6 Desenvolvimentos da Teoria do Discurso em Semântica e Discurso, de 1975.....	60
1.7 Refinamentos para uma (in)disciplina de interpretação.....	70
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: GOVERNAMENTALIDADE E IDEOLOGIA PARA A (RE)PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES EMPRESARIAIS.....	79
2.1 Do liberalismo ao neoliberalismo: um breve percurso teórico a partir de Michel Foucault.....	79
2.2 Algumas questões para pensar a intervenção neoliberal na Educação.....	92
2.3 Pós-modernidade e neoliberalismo: sujeitos e discursos na Escola do Capitalismo Total.....	103
CAPÍTULO 3: O DISCURSO DOCENTE NA OLP: UMA ANÁLISE DISCURSIVA PARA PENSAR A REPRODUÇÃO/ TRANSFORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS ESCOLAS DA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL.....	112
3.1 Sobre os procedimentos metodológicos.....	112
3.2 “Sorria! Você está sendo desafiado.”.....	116
3.3 “A alegria da ‘vitoriosa’, a frustração dos ‘vencidos’”.....	126
3.4 “Isso de ganhar prêmio é besteira”.....	139
3.5 Nossas interpretações gerais.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS.....	155

INTRODUÇÃO

Desde a redemocratização do país, em 1985, e a promulgação da nova constituição federal, em 1988, o Brasil, como um tenro Estado democrático de direitos, tem discutido e promovido diferentes estratégias de desenvolvimento social e econômico para o enfrentamento de suas realidades profundamente desiguais. Entre as questões mais discutidas, a Educação brasileira faz-se uma verdadeira arena de disputa entre projetos políticos os mais antagônicos. Desde a condenação irredutível da classe docente, acusada de doutrinação ideológica e “marxismo cultural”, à desesperança cega de quem concebe a questão educacional como uma questão insolúvel em um país da periferia do capitalismo, o insucesso educacional é escopo de discussões e projetos diversos, propostos tanto pela esfera pública, quanto pela esfera privada.

No ano de 2002, o Programa Escrevendo o Futuro foi criado pela instância Itaú Social do banco Itaú e pela ONG CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, essa última responsável pela sua coordenação técnica. O programa, como uma iniciativa educacional de capital privado, de caráter filantrópico¹, articulado a uma instituição sem fins lucrativos, tem por objetivo, segundo seu portal na internet², contribuir para a melhoria do ensino, especialmente no âmbito da leitura e da escrita, nas escolas públicas do país. Tal programa será o responsável pela criação e realização do concurso de produção textual Olimpíada de Língua Portuguesa, do qual participam professores e alunos de diversas escolas públicas nacionais. Como um concurso de produção textual, em caráter formativo, de professores e estudantes, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro (OLP) realiza-se a cada dois anos nas escolas públicas brasileiras (anos pares) entre estudantes do 5º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Durante o ano em que não ocorre a OLP (anos ímpares), o programa promove cursos e atividades de formação docente continuada. Seu objetivo é tal qual o do programa que a originou, acrescentando-se a atenção sobre a formação docente. Para elucidarmos a respeito do Programa Escrevendo o Futuro e a respeito da OLP, traçaremos um pouco de seu histórico, disponível no site do portal³.

Em 2002, seu primeiro ano de existência, o concurso que viria a ser a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro chamava-se Prêmio Escrevendo o Futuro,

¹ A respeito do envolvimento do Itaú Social na OLP, acreditamos que seja pertinente pensar a “nova filantropia”, nos termos de Ball (2022), em que os problemas sociais e educacionais, principalmente, recebem atenção de filantropos em busca de retornos de investimento.

² Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: 16/05/2022.

³ Disponível também em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa>. Acesso em: 18/10/2023.

voltando-se para os estudantes do 4º e 5º anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram trabalhados, nesse ano, três gêneros textuais: poema, artigo de opinião e reportagem turística, e enquanto auxílio para o professor foi produzido o Kit Itaú de Criação de Textos, que reunia orientações sobre as oficinas dos gêneros textuais. Acerca dessa proposta, é possível apontar um aparente alinhamento do concurso com as propostas de ensino de língua materna em pauta na época. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (Brasil, 1997), é preconizado o texto como unidade básica do ensino de língua portuguesa, e pautada a importância de que este seja abordado a partir da concepção de gênero textual, gêneros estes que devem ser apreendidos em uma variedade pelo aluno, o que possibilitaria a este desenvolver sua competência discursiva, isto é, sua capacidade de “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (Brasil, 1997, p.23). Ao requerer produções textuais em gêneros textuais diversos, em detrimento, por exemplo, das redações realizadas tradicionalmente na escola, sem gênero definido, a OLP parece alinhar-se a um ensino baseado nas perspectivas teóricas da linguística moderna, sobretudo de influência bakhtiniana, rompendo com o ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Em 2003, é realizada a primeira ação do programa com foco específico na formação docente, que consistiu no fornecimento de materiais como vídeos e publicações voltados para o ensino da leitura e da escrita. Nesse ano, também foram disponibilizados materiais de apoio baseados em análises dos textos dos alunos semifinalistas do primeiro concurso e também análise dos relatos de prática dos professores destes alunos. Esses relatos de práticas dos docentes, em nossa pesquisa, constituirão o corpus de análise, mediante os objetivos e propósitos de pesquisa que serão enunciados posteriormente.

Sobre o ano de 2006, é importante apontar que o Programa passou a premiar também os professores por seus relatos de prática. Ou seja, o caráter competitivo se amplia, bonificando também os docentes pelos “melhores relatos de prática”. Neste ponto, gostaríamos de fazer uma colocação: o que seria um “melhor relato de prática”? Quais os critérios para julgar um relato de prática? Algum tipo específico de prática é preferido em detrimento de outros? Qual? Alguma perspectiva diante do Programa, diante da Educação, da escola ou dos alunos é valorizada em detrimento de outras perspectivas? Qual professor e qual aluno é esperado nesses relatos para que isso seja motivo de premiação?

Em 2008, o Programa firmou uma parceria com o Ministério da Educação, encabeçado pelo ex-ministro Fernando Haddad (PT), transformando-se em política pública. O concurso recebe, nesse ano, o título que lhe é próprio até hoje, Olimpíada de Língua

Portuguesa Escrevendo o Futuro, e passa a contemplar, além dos 5º e 6º anos, os 8º e 9º do Ensino Fundamental e os 2º e 3º anos do Ensino Médio. Tendo sido incluído como uma ação do Plano de Desenvolvimento da Educação, o Programa expande-se consideravelmente e ganha mais repercussão mediante sua condição de política pública.

O ano de 2011 merece destaque no tocante às atividades promovidas pelo Programa focalizando a formação docente. Três foram as ações desempenhadas: o Seminário “A escrita em foco: uma reflexão em várias vozes”, que contou com a participação de professores da Educação Básica, técnicos de secretarias e especialistas de universidades públicas; o lançamento de um curso à distância sobre a metodologia das sequências didáticas (metodologia essa que toma por pressuposto o ensino de língua materna baseado nos gêneros textuais); e a realização de um curso presencial nas 27 Unidades Federais também sobre o ensino da escrita. Constata-se, assim, uma preocupação muito grande para com a formação docente por parte do Programa Escrevendo o Futuro, interpelando a classe de professores e fomentando sua formação continuada em determinada direção.

O ano de 2012, em que foi realizada a 3ª edição da OLP, vem consolidar a OLP na Educação nacional, estando presente em todos os estados do Brasil e em mais de 91% dos municípios brasileiros, e contando com a participação de mais de 100 mil professores de todo o país. Esse número cresce ainda mais em 2016, com a inscrição de 170 mil professores e mais de 40 mil escolas envolvidas. Ainda em 2016, foi lançado um diagrama formativo digital chamado “Percursos Formativos”, no qual o professor teria autonomia para escolher seu caminho de formação. Em 2017, por sua vez, uma ação interessante também foi realizada: o “Seminário Nacional Escrevendo o Futuro: com a palavra, o professor-autor”, reunindo educadores e pesquisadores para diálogos sobre o ensino de língua materna em diferentes regiões do país.

No ano de 2018, o programa não realizou a OLP prevista, em razão de uma remodelação, que consiste na inclusão do gênero documentário no concurso e novos cursos online para os professores, além da inclusão de ferramentas de planejamento de aula no portal online. Já em 2019, além da realização da 6ª edição da OLP, com a novidade de uma homenageada pelo concurso, a saber, a escritora Conceição Evaristo⁴, há o lançamento da websérie “Meu lugar tem histórias - Olimpíada de Língua Portuguesa: uma escrita coletiva sobre o Brasil”, na qual são narradas histórias de transformação de vida de seis estudantes e uma professora quando de sua participação na OLP. Esse lançamento nos é bastante

⁴ Para mais informações sobre a escritora, acessar: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 18/10/2023.

interessante, pois convoca os estudantes e os alunos a falarem sobre si e sobre o Programa, produzindo um discurso do programa sobre si mesmo a partir de uma espécie de interpelação de seus participantes.

Em 2020, ano em que se inicia a pandemia de COVID-19, o programa dedica-se à elaboração e disponibilização de materiais didáticos para uso em Educação Remota, além de cursos remotos de formação docente. Já em 2021, é realizada a 7ª edição da OLP de forma remota. Esta edição, em específico, teve por foco os relatos de prática dos docentes, e uma ação a se destacar é a implementação de um critério de reserva de vagas para docentes que atuam em escolas com Índice de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) baixo ou muito baixo e que estão abaixo da meta regional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nos anos 2022 e 2023, não são realizadas edições da OLP, tendo sido ambos os anos dedicados à formação docente, além da reestruturação do Portal online em 2023.

Considerando seu vínculo direto com o projeto educacional brasileiro, tendo em vista que se trata de uma política pública em vigência, e da pertinência de seus propósitos para a sociedade, é de se dizer que a OLP chama para si bastante atenção.

Para além de sua condição institucional, que a caracteriza como uma ação da esfera econômica privada sob caráter filantrópico (havendo, assim, necessidade de se questionar qual o papel da filantropia na educação), a OLP instiga-nos por seu caráter cultural, ideológico e discursivo, a começar por sua designação, que a aproxima do evento esportivo de contemplação mundial. Porém, mesmo antes da nomeação em 2008 como Olimpíada de Língua Portuguesa, o programa já se caracterizava enquanto um concurso, uma competição de viés formativo, porém ainda uma competição. Esse sentido que está em seu fundamento, que parece naturalizado, dado que as práticas de competição e concorrência são gerais em nossa sociedade (desde o acesso à universidade, o acesso ao trabalho, a escolas de qualidade, até competições enquanto entretenimento em reality shows e concursos de talentos ou beleza), nós gostaríamos de o colocar em suspenso: o que vem fazer a competição no âmbito das práticas educativas?

Todavia, a pesquisa a que nos propomos pretende deter-se sobre o caráter discursivo que concerne à interpelação em que o Programa Escrevendo o Futuro se constitui. A OLP faz falar professores e alunos de todo país, transformando-se em espaço discursivo no interior do qual se pronunciam vozes de origens sociais diversas.

Dentre essas vozes sociais, destacamos o discurso da classe docente, compreendendo-a como crucial tanto para o exercício em si da educação no interior do

sistema de ensino, quanto para a determinação dos aspectos políticos e ideológicos assumidos por essa. Vimos, com o percurso histórico que realizamos, o quanto o Programa Escrevendo o Futuro se interessa pela formação dos professores participantes, o quanto esse programa se dedica à formação docente de um modo geral. Segundo o professor Libâneo (1990), a escola e a classe de professores possuem uma responsabilidade social muito grande, pois a educação escolar é a instância de educação intencional mais abrangente (democrática?) a que tem acesso a maioria absoluta da população brasileira. Nela reside, segundo o professor, a possibilidade de capacitar cidadãos e cidadãs para suas lutas por transformação social, especialmente em se tratando da classe dos trabalhadores, através de processos de ensino-aprendizagem que visem à disseminação de conhecimentos e habilidades, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais e cognitivas, de pensamento crítico e criativo.

Nesse sentido, os relatos de prática produzidos pelos professores participantes da OLP, enquanto produções discursivas no interior das quais o docente, a partir de um processo em que é assujeitado enquanto tal, narra suas vivências na escola e assume uma posição avaliativa defronte a si mesmo no exercício de suas práticas educativas, fazem-se significativos para a compreensão da dialética reprodução/transformação que atravessa a realidade escolar brasileira. Os relatos encontram-se disponibilizados na plataforma oficial do programa Escrevendo o Futuro⁵, dos quais selecionamos dez exemplares entre os vinte primeiros que se apresentavam na plataforma pensando quais nos forneceriam o melhor material para as discussões que gostaríamos de traçar. Esses dez relatos, portanto, compõem nosso corpus de pesquisa⁶, disponibilizados nos anexos desta dissertação. Para contemplá-los, inscrevemo-nos na área da Análise do Discurso de vertente pecheutiana, que acreditamos ser o dispositivo teórico adequado para fazer a leitura de tais textos na sua articulação com os planos histórico, político e ideológico que os atravessam e nos quais eles se ancoram para produzir sentido.

Segundo a professora Eni Orlandi (2009), a AD concebe a linguagem enquanto uma mediação indispensável entre o homem e suas realidades natural e social. Essa mediação linguística é o discurso, que possibilita ao homem significar(-se), fundamentando sua existência como tal. Nesse processo de significação, de trabalho simbólico, o homem é convocado pelos sentidos produzidos tanto à permanência e continuidade quanto ao

⁵ Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/sua-pratica/relatos-de-pratica>, Acesso em 20/10/2023.

⁶ Os títulos dos relatos que compõem nosso corpus são: 1. Sorria! Você está sendo desafiado.; 2. Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência; 3. Desafiando a insegurança; 4. O exemplo das lavadeiras; 5. Surpresas de uma Olimpíada; 6. O voo dos pequenos pássaros; 7. Uma experiência exitosa; 8. Os caminhos da escrita levam à alegria da conquista; 9. Pescaria Literária; 10. À mestra, com carinho.

deslocamento, à transformação, de suas relações consigo próprio, com o outro e com o mundo. Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser (1980), essas relações são descritas, sob o prisma do materialismo histórico dialético, como condições ideológicas da reprodução das relações de produção. Nesse sentido, a significação é um processo ideológico, pois se realiza necessariamente sobre o real da história (as contradições materiais erigidas pela luta de classes) e constitui-se no interior de suas relações de força, de dominação e de resistência, de reprodução e transformação, dialeticamente estabelecidas, enquanto homogêneo contraditório.

Portanto, é a partir de uma concepção de linguagem tal que pretendemos abordar os relatos de prática dos professores participantes da OLP, de modo a interrogar esses fenômenos discursivos quanto à sua materialidade histórica, considerando a conjuntura histórica atual, ou seja, o estado atual da luta de classes. Acerca dessa conjuntura atual, nós a descreveremos, baseados em Dardot e Laval (2016), Dufour (2005), Foucault (2022) e Sibilia (2012), enquanto uma razão global política e jurídica constituída por práticas, dispositivos e discursos neoliberais, isto é, trata-se do neoliberalismo enquanto governamentalidade geral (Foucault, 2022). A partir da leitura dessas análises históricas e sociológicas pelo prisma da Análise do Discurso de vertente pecheutiana, propomos pensar o neoliberalismo enquanto ideologia, segundo o conceito althusseriano, isto é, enquanto práticas materiais que interpelam o indivíduo em sujeito. E dentre essas práticas materiais, destacamos a prática discursiva, uma vez que sentido e sujeito, enquanto evidências ideológicas, se (re)produzem concomitantemente (Pêcheux, 2014). Em nosso primeiro capítulo, teremos a oportunidade de discutir os conceitos teóricos da Análise do Discurso pecheutiana que elucidarão essas proposições.

Realizadas tais colocações, torna-se possível expormos a questão de investigação que orientará nossa pesquisa: **como e em que medida o discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP sofre determinações do neoliberalismo?** Trata-se de analisar como o discurso docente se realiza nesses textos, que carregam a insígnia da OLP, política pública encabeçada pela Itaú Social e pela CENPEC. Queremos pensar a forma sujeito-professor emergente nas regularidades e nos equívocos desse discurso, bem como os efeitos de sentido produzidos para os objetos educação, educandos, atividade pedagógica, escola, etc., a disposição semântica desses objetos discursivos para permanecer ou deslocar-se ideologicamente no processo histórico da educação brasileira.

Nossa hipótese de pesquisa é de que os efeitos de sentido produzidos para os sujeitos-educadores e os sujeitos-educandos, bem como os gestos de interpretação que

constituem os processos discursivos a serem analisados, apresentar-se-ão, em suas contradições, (re)produzidos mediante a lógica empresarial e concorrencial do neoliberalismo, com atravessamentos, ainda, de um “discurso capacitista”, isto é, um discurso da superação. Flertando com o campo esportivo, dado que se trata de uma competição, mesmo que sob caráter formativo, acreditamos que escola, professores e educandos, enquanto efeitos de sentido, estarão representados como o atleta é massivamente representado na mídia: a princípio um incapaz, por conta de suas numerosas condições adversas; em seguida, como um vencedor, que conseguiu, mediante esforço individual, superar tais condições. Constatada tal produção de efeitos de sentido, acreditamos que o discurso em questão viria a corroborar (obviamente, de maneira inconsciente e involuntária por parte dos indivíduos envolvidos) com a reprodução das condições materiais e políticas das instituições de ensino brasileiras (e, por consequência, da sociedade capitalista em geral, vide a teoria althusseriana), servindo de argumento a favor da toada neoliberal que responsabiliza os indivíduos pelas mazelas sociais, como expressão máxima da lógica individualista. Nesse sentido, nossa hipótese pode ser descrita da seguinte maneira: o discurso docente é, consideravelmente, subjugado pela ideologia neoliberal (sob uma forma capacitista) na determinação dos relatos de prática produzidos, em favor da reprodução das condições materiais e ideológicas em que se configura a escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 1980).

Trocando em miúdos, apresentamos como objeto de pesquisa deste trabalho *o discurso docente e suas possíveis determinações pelo e resistências ao discurso neoliberal nos relatos de prática de professores participantes da Olimpíada de Língua Portuguesa*, buscando compreender o processo discursivo e seus imbricamentos ideológicos, que constituem tais relatos na produção de seus efeitos de sentido.

A partir da questão de investigação apresentada, formulamos como objetivo geral do trabalho aqui proposto **analisar o discurso docente e suas determinações pelo discurso neoliberal nos relatos de prática de professores na OLP**. Para a formulação de nosso dispositivo analítico, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- analisar a produção de efeitos de sentido de objetos simbólicos como “escola”, “professores” e “alunos” nos relatos de prática de professores participantes da OLP;
- identificar as formações discursivas e suas respectivas formações ideológicas que atuam sobre o discurso docente investigado, apurando pontos de deriva, formas do pré-construído e efeitos de sustentação nesse discurso;
- discutir sobre as formações discursivas e ideológicas identificadas formulando

considerações sobre seus modos de articulação e funcionamento;

- debater as formas pelas quais o discurso em questão associa-se à reprodução/transformação das relações de produção no interior da sociedade.

Destacamos que o trabalho aqui proposto não objetiva realizar juízo de valor sobre os indivíduos professores que produziram os textos em questão. Nossas reflexões, baseadas nas teorias discursivas, recairão sobre os sujeitos discursivos emergentes nos textos, não havendo de nossa parte interesse em criticar ou julgar o professor e suas práticas profissionais. Suas identidades enquanto pessoas físicas não constituem objeto de análise para este trabalho.

A pesquisa proposta valer-se-á de procedimentos metodológicos de natureza qualitativa e interpretativista. Ambos os aspectos são tomados como interfaces mesmas da Análise do Discurso, na medida em que, nesta área do conhecimento, as atividades de interpretação constituem tanto um método como um objeto de análise. Segundo a professora Orlandi (2009, p. 26), “A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido”. Em outras palavras, a AD teoriza a interpretação, na medida que visa compreender os processos de significação presentes nos textos. Para praticar tal postura, o analista mobiliza a interpretação como seu dispositivo teórico e concebe recortes sobre o seu corpus de trabalho a partir de conceitos que constituirão seu dispositivo analítico, em um movimento constante de descrição e interpretação, pensando esta como já constituinte daquela, tal qual postulado por Michel Pêcheux (2015a). Os conceitos que constituirão nosso dispositivo analítico, através de cujo prisma pretendemos observar a produção de efeitos de sentido nos relatos de prática em questão, são advindos das teorias sobre o neoliberalismo enquanto governamentalidade na contemporaneidade, desenvolvidas por Foucault (2022), Dardot e Laval (2016), Sibilia (2012), entre outros. Tais conceitos constituirão o recorte do dispositivo analítico desta pesquisa. Ressaltamos que, construindo outro dispositivo analítico, a partir de outros conceitos, os resultados poderão ser bem diversos dos aqui apresentados. Isto é próprio da relação da AD com os objetos simbólicos que elege para sua investigação. Como postulado por Orlandi (2009, p. 27), “o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise”. Daí a forma única e específica de cada visada analítica.

No que concerne aos gestos de análise que desempenharemos no decorrer da pesquisa, que se configurarão em torno dos atos de descrever e interpretar, enumeramos os seguintes procedimentos analíticos a serem realizados sobre a materialidade do corpus de pesquisa: 1) de-superficialização do texto: identificação de quem diz, para quem, sob que condições e de qual maneira; 2) investigação do processo discursivo que originou o texto: consideração dos efeitos metafóricos, dos efeitos de sustentação, dos silenciamentos e esquecimentos em que fala o interdiscurso; 3) apontamento das formações discursivas e suas respectivas formações ideológicas às quais se filiam as palavras para a produção dos efeitos de sentido em análise; 4) discussão sobre as determinações discursivas observadas, isto é, sobre a interpelação ideológica dos sujeitos discursivos.

Acerca da organização desta dissertação, explicamos: o primeiro capítulo será dedicado à revisão dos conceitos da Análise do Discurso de vertente pecheutiana, como os conceitos de discurso, ideologia, Aparelhos Ideológicos de Estado, formações discursivas, formações ideológicas, efeito de sentido, sujeito, interdiscurso, entre outros, a partir dos quais pretendemos abordar os relatos de prática dos professores participantes da OLP; no segundo capítulo, por sua vez, dedicar-nos-emos a descrever a governamentalidade neoliberal, sua análise histórica e as práticas que a constituem, descrever também a (re)produção do sujeito neoliberal e as propostas dessa governamentalidade para o campo educacional; o terceiro capítulo será dedicado à realização das análises dos relatos de prática dos professores participantes da OLP, no que concerne aos efeitos de sentido interpretados e a sua relação com o real da história, com o estado atual da luta de classes; as Considerações Finais encerrarão o presente texto com as devidas autocríticas e vislumbres de trabalhos possíveis para o avanço da discussão aqui esboçada.

CAPÍTULO 1: IDEOLOGIA, DISCURSO, SUJEITO E SENTIDO: UMA BREVE REVISÃO DOS FUNDAMENTOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE VERTENTE PECHEUTIANA

Antes de abordarmos os conceitos desenvolvidos por Michel Pêcheux (1997, 2008, 2014, 2015) acerca da linguagem e do discurso, a partir dos quais se torna possível apreender a produção dos efeitos de sentido nos relatos de prática dos professores participantes da OLP, é preciso, primeiro, tratar da questão da ideologia sob a perspectiva de Louis Althusser (1978, 1980), que fundamentará o trabalho pecheutiano. Com o conceito althusseriano de ideologia e de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), pretendemos, também, refletir a respeito da instituição escolar e da questão educacional em geral. Para tratarmos do discurso, recorreremos ainda a alguns outros autores de vertente pecheutiana, como Gasparini (2021), Gonçalves et al. (2022) e Orlandi (1987, 2009).

1.1 Sobre a reprodução das condições de produção e os Aparelhos Ideológicos de Estado

Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Louis Althusser (1980) se propõe a desenvolver um ponto da teoria marxista que até então, segundo ele, carecia de avanço e refinamento no tocante à abordagem materialista. Trata-se da reprodução das condições de produção, que é a condição fundamental para a própria existência da produção. Para que haja produção, é preciso que o sistema produtivo se reproduza continuamente. Segundo Althusser (1980), essa reprodução ocorre em duas instâncias diferentes. A primeira diz respeito à reprodução das forças produtivas, que consiste em viabilizar a reprodução tanto dos meios de produção (matéria-prima, edificações, maquinário, etc.), quanto da força de trabalho (um salário para a subsistência do trabalhador, sua possibilidade de se reproduzir, seu mínimo bem-estar historicamente determinado, sua qualificação para o trabalho, etc.). A segunda instância que deve ser assegurada para a reprodução das condições de produção é a reprodução das relações de produção: no capitalismo, essas relações são de exploração e opressão, o que institui a dominação de uma classe (aquela que detém os meios de produção) sobre outra (as classes que não detêm os meios de produção).

É possível observar, na análise althusseriana, que uma e outra instância de reprodução das condições de produção se entrelaçam e se imbricam em um ponto específico: a reprodução da força de trabalho, a reprodução do trabalhador. Althusser (1980) nos explica que, para reproduzir o trabalhador tal qual exigido pelo funcionamento da produção que se reproduz, uma série de condições deve ser assegurada, como as enunciadas anteriormente. A

forma-salário é, a princípio, a forma mediante a qual se assegura a subsistência e a reprodução proletária. Entretanto, outras exigências devem se cumprir: no tocante à qualificação para o trabalho, por exemplo, o ingresso do trabalhador nas instituições de ensino é uma tendência recrudescente, pois lá ele irá aprender técnicas úteis para a produção, como ler, escrever e contar, além de elementos das culturas científica e literária. Mais imprescindivelmente, o trabalhador deve aprender a obedecer hierarquias, seguir padrões de conduta e comportamento, a receber e executar ordens. Aprender também a promover essas hierarquias, preconizar esses padrões de conduta, dar ordens e esperar que as obedeam. Althusser (1980) nos esclarece:

diremos que a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, “**pela palavra**”, a reprodução da classe dominante (Althusser, 1980, p. 22, destaque nosso).

Nesse sentido, a reprodução da força de trabalho está, desde já, atrelada à questão da ideologia, mediante a qual os papéis de cada participante no sistema de produção seriam contemplados indefinidamente. É possível compreender que o uso de “pela palavra” entre aspas na citação anterior já nos é um apontamento do autor para a importância da instância da linguagem, do discurso, para a reprodução da sujeição aos papéis implicados pelo sistema produtivo em dominância.

Nessa tarefa de assegurar o bom funcionamento da ideologia dominante, a escola não está sozinha. Althusser (1980) ainda nos fala de instituições como a Igreja e o Exército. Entretanto, dá destaque ao papel da Escola nessa dinâmica, e à sua parceria com a instituição familiar. Voltaremos a este ponto posteriormente.

Para abordar, com a devida complexidade, a questão da reprodução das relações de produção, implicada na reprodução das condições de produção, Althusser (1980) retoma ainda a concepção de sociedade constante na teoria marxista: a metáfora do edifício enquanto um “todo social” em que se articulam e se determinam mutuamente

a *infraestrutura* ou base econômica (“unidade” das forças produtivas e das relações de produção), e a *superestrutura*, que comporta em si mesma dois “níveis” ou “instâncias”: o jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica, política, etc.) (Althusser, 1980, p. 25-26).

A determinação exercida mutuamente entre as duas instâncias possui por primado a determinação da base econômica sobre a superestrutura, isto é, determinação do real exterior material sobre os universais do Estado e da ideologia. Entretanto, a ação de retorno exercida pela superestrutura é essencial, justamente, para a reprodução das relações de produção,

condição sem a qual o sistema produtivo é inviabilizado. Ao considerar essas diferenças de determinação entre base econômica e superestrutura no “todo social”, Althusser (1980) constata, teoricamente, uma “autonomia relativa” da superestrutura em relação à infraestrutura. Essa “autonomia relativa” possibilitará compreender os componentes da superestrutura a partir de contradições que lhe são intrínsecas.

Discutamos, portanto, essa superestrutura e sua condição de relativamente autônoma. Como já enunciado nos próprios termos de Althusser (1980), a superestrutura corresponde tanto à instância jurídico-política, isto é, o direito e o Estado, quanto à instância ideológica e suas múltiplas formas (moral, religiosa, jurídica, política). A concepção marxista de Estado, enquanto aparelho de Estado fundamentalmente repressor, capta, segundo Althusser, o essencial: o jurídico, a polícia, a administração, o governo, o Exército, etc., compreendem este aparelho que reprime o comportamento e a transgressão da ordem estabelecida, que é, em última análise, a ordem da dominação e da exploração promovidas pela classe dominante (dominante porque detém o poder de Estado), o que caracteriza o Estado como um Estado de classe, ou ainda, nas sociedades capitalistas, Estado burguês. Aqui tocamos no que fora chamado ação de retorno da superestrutura sobre a base econômica. No entanto, o que Althusser (1980) aponta sobre essa teoria marxista do Estado é que ela permanece descritiva, isto é, ela engendra “evidências” sobre os fatos de repressão propondo-lhes, por causa, a ação do Estado. Entretanto, é preciso superar, segundo Althusser (1980), esse estado descritivo da teoria, que, apesar de apreender o essencial sobre seu objeto (o Estado), requer avanço de elaboração científica que revele algo a mais que evidências; que, de fato, “descubra” o Estado na descrição do Estado, assim digamos.

Essa “descoberta”, esse avanço na teoria marxista “descritiva” do Estado, Louis Althusser (1980) o conduzirá pelo apontamento da existência e do funcionamento dos Aparelhos Ideológicos de Estado (doravante, AIE). Leiamos, em Althusser (1980), a esse respeito:

Para se avançar na teoria do Estado, é indispensável ter em conta, não só a distinção entre *poder de Estado* e *aparelho de Estado*, mas também outra realidade que se situa manifestamente do lado do aparelho (repressivo) de Estado, mas não se confunde com ele. Designaremos esta realidade pelo seu conceito: *os aparelhos ideológicos de Estado*.

Que são os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)?

[...] Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas (Althusser, 1980, p. 42-43).

Segundo Althusser (1980), o essencial que faz os AIE distinguirem-se do Aparelho (repressivo) de Estado (doravante, ARE) é que, enquanto o ARE funciona

predominantemente pela repressão e secundariamente pela ideologia, o contrário se observa nos AIE: funcionam predominantemente pela ideologia e secundariamente pela repressão. Não existem aparelhos puramente ideológicos ou repressivos. Mas que instituições aparentemente dispersas são essas que Althusser (1980) chama de AIE? O autor nos apresenta uma lista, que diz ser preciso revisar com minúcias e por à prova:

- o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares),
- o AIE familiar,
- o AIE jurídico,
- o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos),
- o AIE sindical,
- o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.),
- o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.) (Althusser, 1980, p. 44).

Essas instituições, diferentemente do ARE, que pertence à esfera pública, funcionam predominantemente no domínio privado, tomadas como individualidades e especificidades. Essa distinção das esferas de manutenção dos aparelhos, entretanto, Althusser (1980) ressalva que ela não apresenta grande importância, pois se trata de uma administração do Direito burguês: a condição do Estado, sobre a qual se fundam os aparelhos e o próprio Direito, a ultrapassa. É essa condição que, inclusive, rompe com a aparente dispersão dos AIE e seu aspecto individual e específico. É em seu imbricamento com o Estado, que é um Estado de classe, que os AIE se realizam enquanto tais, reproduzindo suas práticas e rituais. Desse modo, a unidade que supera a dispersão dos AIE é a ideologia (da classe) dominante, que os atravessa e os condiciona de diferentes modos. Classe dominante justamente porque detém o poder de Estado e se beneficia do bom-funcionamento de seus aparelhos. Nesse sentido, no exercício do poder de Estado, os AIE operam predominantemente pela ideologia o que o ARE opera predominantemente pela violência: a reprodução das relações de produção. É preciso, todavia, acrescentar, de imediato, que os AIE não são espaço de pura reprodução ideológica, que seu condicionamento pela ideologia (da classe) dominante não é subjugamento total. Os AIE, esclarece-nos Althusser (1980), são, por excelência, o que há de “relativamente autônomo” na superestrutura da tópica marxista. Melhor dizendo, os AIE são

suscetíveis de oferecer um campo objetivo a contradições que exprimem, sob formas ora limitadas, ora extremas, os efeitos dos choques entre a luta de classes capitalista e a luta de classes proletária, assim como das suas formas subordinadas (Althusser, 1980, p. 54-55).

Althusser (1980) ainda aponta que a colaboração entre ARE e AIE na reprodução das relações de produção se dá de modo que o primeiro assegura, pela repressão, a existência e o funcionamento dos segundos, os quais têm um papel decisivo nessa dinâmica, pois estão diariamente presentes na vida social e sua forma predominantemente ideológica de atuação tem, por excelência, aspecto “dissimulado”, menos assumível nas formas predominantemente

repressivas de exercício do ARE (embora este também atue secundariamente pela ideologia). Entre os AIE mencionados anteriormente, Althusser aponta, como dominante na formação social capitalista, o AIE escolar (conforme havíamos comentado anteriormente sobre seu destaque na teoria althusseriana). O AIE escolar, nascido da luta da burguesia industrial com seus representantes ideólogos iluministas contra a aristocracia fundiária com seus representantes ideólogos clericais (a Igreja), coaduna diversas práticas que asseguram a reprodução das relações de produção: tal qual discutido anteriormente, ele, ao ensinar técnicas necessárias à produção, imputa ainda um comportamento específico, concernente a condutas baseadas em hierarquias, obediência/comando, dominação/submissão. Essas funções, nas formações sociais pré-capitalistas, eram desempenhadas, como sabemos, justamente pela Igreja, em parceria com o AIE familiar. Com a revolução burguesa, o poder do AIE religioso é diretamente atacado (constituição civil do clero, confisco dos bens da Igreja, etc.) e seus papéis distribuídos entre os nascentes AIE, em especial, para o AIE escolar - a escola laica, republicana e democrática -, que toma seu lugar como dominante e seu posto ao lado do AIE familiar. Ou seja, o par Igreja-Família nas sociedades feudais é substituído pelo par Escola-Família na formação social capitalista. A respeito dessa dominância do AIE escolar nas formações sociais capitalistas, de seu papel decisivo na reprodução das relações de produção, Althusser (1980) tece alguns argumentos: 1) a Escola dispõe dos indivíduos desde a mais tenra idade, no momento de suas vidas em que se encontram mais vulneráveis à imputação de saberes, sejam práticos - *des “savoir faire”* - ou mais puramente ideológicos, como a moral, a instrução cívica ou o pensamento filosófico; 2) a Escola dispõe, em sua condição “democrática”, de todos os indivíduos e, submetendo-os a suas práticas baseadas em hierarquia e comando/obediência, é capaz de formar tanto os quadros da produção, quanto os agentes da repressão; 3) A Escola dispõe de todos por muitos anos, 5 ou 6 dias por semana, por muitas horas, em condição obrigatória, sob oferta gratuita, ou seja, o tempo despendido pelos indivíduos à Escola é exorbitante se comparado a outros AIE, como a Igreja ou a própria Família; 4) a Escola, enquanto AIE, age dissimuladamente e é representada por sua ideologia enquanto

um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que **os mestres**, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) **os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo**, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras” (Althusser, 1980, p. 67, destaques nossos).

A partir dessa citação, é possível compreender que, no AIE escolar, destaca-se a ação de um agente específico: os “mestres”, aqueles que estão à frente das crianças na sala de aula, falando-lhes “o que é preciso falar”, ensinando-lhes “o que é preciso ensinar”. Eis aí uma razão teórica do nosso interesse com esta pesquisa pelo discurso docente. Claro, com essas colocações, Althusser (1980) não pretende, de maneira alguma, imputar aos professores a responsabilidade pela reprodução das relações de produção, tanto porque, sendo a Escola um AIE e um AIE sempre espaço de contradição, é notável e digno de muito reconhecimento o esforço tamanho que muitos da classe docente executam para se opor à ideologia dominante, valendo-se das “armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam’” (Althusser, 1980, p. 67). Porém, tendo a ideologia o aspecto inconsciente que tem, muitos também se devotam à Escola, tão seguros de que o que fazem é indispensável, útil, necessário e bom, que acabam por perpetuar essa instituição com o objetivo que nasceu para perseguir. Tece-se, assim, a urgência com que Althusser se deparou, nos anos 1960, em elaborar uma teoria satisfatória sobre a ideologia, uma teoria suficientemente materialista e filosoficamente condizente com os propósitos de transformação social enunciados por Marx e Engels nas teses de Feuerbach. A tratar desta necessidade teórica é que se dedica a seção seguinte desta dissertação.

1.2 Corte epistemológico, luta eterna na teoria e a necessidade de uma abordagem materialista da Ideologia

Até então, no meio acadêmico europeu, o conceito predominante de ideologia era advindo da tradição marxista, baseado no que fora expresso por Karl Marx e Friedrich Engels em *A Ideologia Alemã*, escrito entre 1845 e 1846, obra apontada por Louis Althusser como aquela em que começa a se esboçar o “corte epistemológico” realizado por Marx e Engels (sobre o qual dissertaremos em breve) e, portanto, na qual é possível observar o início do irrompimento, na teoria científica, do Continente História (Althusser, 1978). Nessas condições de incipiência, o conceito de ideologia de tal obra, portanto, é ainda, pode-se considerar, ensaístico do ponto de vista do cientificismo do materialismo histórico dialético inaugurado por Marx e Engels, segundo a perspectiva althusseriana da época. Procurando demonstrar que o real material determina a “consciência” dos indivíduos, Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã* (1998), partem de uma crítica à categoria idealista de “o homem”, na qual todos os homens se identificariam sem distinção, sob uma aparente universalidade, para evidenciar que são as condições de vida e existência que fazem dos homens aquilo que eles são, não havendo como dissociá-los dessas condições sem perder de vista o fundamental de

sua constituição. Isto significa que analisar os homens de uma perspectiva materialista é incontornavelmente fazer uma análise histórica; de outra forma, recai-se sobre o idealismo. A partir de tais pressupostos, Marx e Engels lançarão contra a noção do “homem universal” seu conceito de ideologia, que expressa a determinação do homem por sua condição de vida e existência, isto é, pela história.

Segundo Helena Brandão (2004), “Marx e Engels identificam ‘ideologia’ com a separação que se faz entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas em que são produzidas” (Brandão, 2004, p. 19-20). Nas palavras de Marx e Engels: a “produção de idéias, de concepções e da consciência liga-se, a princípio, diretamente e intimamente à atividade material e ao comércio material dos homens, como uma linguagem da vida real” (Engels; Marx, 1965, p. 14 apud Brandão, 2004, p. 20). Dessa maneira, os autores lançam as bases do materialismo histórico, afirmando o primado das práticas sobre as ideias. Entretanto, eles o vão fazer com o objetivo de explicar o fenômeno da dominação no sistema de classes, de modo que essa dominação seria baseada em *ideias falsas*, isto é, não condizentes com as condições reais de existência, ideias estas que seriam produzidas pela classe dominante enquanto detentora dos meios de produção materiais e, por extensão, também os meios de produção “espirituais”. Essas *ideias falsas* ou *ilusões*, nutridas por indivíduos representantes da classe dominante no campo das ideias (filósofos, ideólogos, políticos, juristas, etc.), seriam, portanto, substrato da relação de dominação entre as classes na luta de classes, tornando-se ideias dominantes por exprimirem o “pensamento” da classe materialmente dominante, uma vez que esta mesma classe, mediante seus ideólogos, representaria suas ideias e interesses como ideias e interesses de todos, isto é, como universais, como os únicos pensamentos razoáveis para o bem de todos. A síntese dessa noção de ideologia pode ser depreendida das ortodoxas palavras presentes em *A Ideologia Alemã*:

As idéias da classe dominante são, em cada época, as idéias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual [...] (Marx e Engels, 1965, p. 14 apud Brandão, 2004, p. 21).

Essa proposição marxiana no tocante à ideologia fornece uma explicação para o fenômeno da dominação e da subordinação das classes exploradas sob a tese de que a ideologia é expressão de uma dominação material que se estende como dominação “espiritual”. Essa dominação espiritual funcionaria, segundo Marx e Engels, mediante uma imagem invertida da realidade que serve aos interesses das classes dominantes, inversão tal que coloca como indispensáveis para o sistema produtivo a dominação e seus agentes, ao

invés dos próprios agentes da produção (proletariado, campesinato, etc.). Essa concepção da ideologia, portanto, restringe o fenômeno ideológico ao exercício de dominação de uma classe sobre as outras, mediante a divisão do trabalho, que gera uma dissociação entre os homens e seu trabalho, sua forma de subsistência e os meios de produção material requeridos.

Há ainda o problema do subjetivismo no conceito marxiano. Com a descoberta freudiana do inconsciente, a identificação das “ideias dominantes” com a “consciência dos indivíduos dominantes” torna-se vacilante. Segundo Marx e Engels (1998),

Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também uma consciência, e consequentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época (Marx; Engels, 1998, p. 48-49).

Logo, a ideologia em Marx e Engels é expressão da dominação de uma classe sobre outra, é “pensamento” ou “consciência” transferidos de uma classe a outra na medida em que a produção material é dominada por uma e não por outra.

Chamemos a atenção para a presença dos termos “ideias” e “espírito” na proposição da ideologia como conceito. Segundo essa formulação, ideologia estaria para *ideias falseadas*, produção *espiritual* empreendida pela classe dominante. O segundo termo (“*espírito*”) é facilmente identificado, se pensarmos na história da filosofia ocidental, com o romantismo filosófico do século XIX, que usa de terminologias tais para exprimir uma espécie de neoplatonismo cristão característico da época. O primeiro (“*ideias*”) pode parecer evidentemente empregável neste contexto, dado que se fala em ideologia e ambos os termos compartilham o mesmo radical. Mas, em verdade, poderia ser apontado como a principal vacilação da teoria da Ideologia de Marx e Engels em relação ao materialismo histórico. Afinal, do que se trataria exatamente uma “ideia”? Como esse “espírito” e essas “ideias” existiriam enquanto tais e poderiam ser de alguma forma responsáveis pela reprodução ou transformação das condições de produção? A formulação de tal questão choca-se com os fundamentos do materialismo histórico, na medida em que, tendo na forma de produção sido produzidas as ideias que asseguram essa forma de produção, seriam estas mesmas ideias, por sua vez, as responsáveis por garantir sua reprodução, o que coloca, assim, em alguma instância, as ideias como determinantes das práticas. Vê-se logo que o conceito de ideologia baseado em “ideias” de Marx e Engels não pode ser levado a cabo no interior do materialismo histórico.

Como dito anteriormente, Althusser (1978) identifica *A ideologia alemã* (1945) como obra em que ainda se manifestam “ambigüidades e hesitações” (Althusser, 1978, p. 82). A cientificidade da teoria marxista alcançada com o materialismo histórico dialético dá, ali, seus primeiros passos, segundo a perspectiva althusseriana. O conceito de ideologia presente nessa obra reflete bem isso. Baseado em “ideias” e em uma “produção espiritual”, o conceito ainda exprime certo *idealismo* contra o qual Marx e Engels erigiam suas obras e esforçavam-se por se desvencilhar, no “corte epistemológico” que realizavam então. Para que se compreenda a que nos referimos aqui, deixemos um pouco a preocupação com o conceito de ideologia e nos voltemos para a filosofia da ciência althusseriana, que justificará do que se trata, exatamente, um “conceito” idealista, do que se trata o já duas vezes mencionado “corte epistemológico” de Marx e Engels, e explicará qual fora o refinamento desenvolvido por Althusser necessário para a superação desse idealismo presente na teoria marxista de então.

O corte epistemológico sobre o qual disserta Louis Althusser diz respeito ao nascimento de uma ciência (no caso específico de sua análise, da Ciência da História). Em seu texto *Elementos de Autocrítica*, escrito em 1972, o autor traz refinamentos para o que ele chamou de corte epistemológico em suas obras dos anos 1960 (*Pour Marx e Lire le Capital*). Uma ciência, explica-nos Althusser,

não nasce do nada [...] Ela nasce do *concurso* imprevisível, incrivelmente complexo e paradoxal, mas necessário em sua contingência, de “*elementos*” ideológicos, políticos, científicos (dependendo de outras ciências), filosóficos, etc., que em um momento “*descobrem*”, *mas demasiado tarde, que se procuravam*, pois se encontram sem se reconhecer na figura teórica de uma ciência nascente (Althusser, 1978, p. 85, destaques do autor).

Esse nascimento, Althusser (1978) o qualifica como a libertação da ciência em sentido comum, como um desprendimento, o começo de algo novo a partir do que existia antes, porém que não se confunde mais com aquilo que lhe deu origem. Mas a libertação pode ainda ser compreendida em um sentido outro, libertação como negação, isto é, como recusa e condenação das formas ideológicas e pré-científicas que confluíram para o surgimento de determinada ciência. No caso da ciência marxista, como tomada por Althusser (1978), poderíamos dizer que essa libertação em sentido segundo diz respeito a sua rejeição, enquanto *erros* ou *verdades parciais*, da economia clássica inglesa, da filosofia alemã hegeliana e do socialismo utópico francês, mesmo sendo tal tríade indispensável para seu surgimento. A partir da compreensão desses dois sentidos de libertação, Althusser explica-nos, portanto, o que seria o corte epistemológico. Em suas palavras:

Uma ciência reconhecida está sempre liberta de sua pré-história e continua (sua pré-história lhe permanece sempre contemporânea: como seu Outro)

interminavelmente se libertando do modo de sua *rejeição* como *erro*, do modo daquilo que Bachelard chamou “a ruptura epistemológica”.

Eu lhe devo essa idéia e para lhe dar, no jogo de palavras, todo o seu sentido, o chamei de “corte epistemológico” (Althusser, 1978, p. 87, destaques do autor).

Ora, se as formas ideológicas e pré-científicas com as quais rompe uma ciência em seu nascimento lhe permanecem contemporâneas, é preciso que esse rompimento, esse corte epistemológico, seja contínuo e indefinido para que essa ciência sustente o seu lugar como tal e não seja reabsorvida por sua pré-história. Logo, o nascimento de uma ciência inicia uma linha de demarcação, cujo traçado deve ser “trabalhado” até o infinito na separação entre o científico e o não-científico, ou ainda, o científico e o pré-científico de determinada ciência. Chegaremos, dessa maneira, à forma de um desprendimento ou rejeição sem fim, que é um caso específico (uma ciência específica) de um processo científico geral que Althusser identificará como uma *luta eterna* na teoria.

Abramos parênteses: Althusser (1978) nos adverte: o “corte” não é realizado entre ciência enquanto “verdade” e ideologia enquanto “erro” ou “ilusão”. Esta é uma compreensão que pode ser autorizada pela concepção de ideologia em *A Ideologia Alemã*, de Marx e Engels, que, no entanto, carrega um Racionalismo (enquanto tendência filosófica em que não são captadas as contradições, pois trabalha tão somente com formas ideais positivas ou negativas) que deve ser rejeitado. O corte epistemológico de uma ciência se faz na relação que ela estabelece entre si e a ideologia em específico com a qual ela rompe. No caso da ciência marxista, por exemplo, o corte realizado por Marx é entre a ciência da história e a ideologia burguesa⁷. Fechemos os parênteses.

A *luta eterna* da qual o corte epistemológico participa como acontecimento da história das ciências é a luta entre idealismo e materialismo. No texto *Tendências em Filosofia*, ainda da obra *Posições I* (Althusser, 1978), Louis Althusser escreve:

Em Filosofia deve-se lidar com tendências que se defrontam no “campo de batalha” teórico existente. Essas tendências se reagrupam em última instância em torno do antagonismo do idealismo e do materialismo, e elas “existem” sob forma de “Filosofias”, que realizam essas tendências, suas variações e suas combinações, em função de posições teóricas de classe *cujos riscos são as práticas sociais* (política, ideológica, científica, etc.) (Althusser, 1978, p. 112, destaques do autor).

E não sendo a filosofia ciência, mas toda ciência manifestante de uma filosofia (“filosofia espontânea” com a qual deve romper na elaboração de sua necessidade-pensada,

⁷ “A ideologia não era mais do que o ‘nome’ marxista do erro. Mas, desde a *Ideologia Alemã*, que praticava ela própria essa redução, sentia-se bem que por trás da oposição da verdade ‘positiva’, à ilusão ideológica, qualquer outra ruptura [...] estava prestes a se anunciar e a se consumir. Essa ruptura era a ruptura de Marx [...] com a ideologia *burguesa*, com a concepção do mundo *burguês* dominante no poder, e que reinava não somente sobre as práticas sociais, mas também nas ideologias práticas e teóricas, na Filosofia e até nas obras da Economia Política e do socialismo utópico” (Althusser, 1978, p. 92-93).

isto é, seu “esquadrinhamento” do real exterior e independente), a luta na teoria entre materialismo e idealismo atravessa e determina toda prática científica, sendo o idealismo (ora na forma de pré-ciência, ora na forma de ideologia) matéria e obstáculo do próprio desenvolvimento científico. Mais adiante, falaremos de algumas tendências filosóficas (realismo metafísico, empirismo lógico, subjetivismo, humanismo, etc.) com as quais teve de romper a teoria do discurso em seu desenvolvimento científico (Pêcheux, 2014).

Em *Semântica e Discurso* (Pêcheux, 2014), Michel Pêcheux, a fim de expressar o compromisso da teoria do discurso com a filosofia materialista, expõe, ao longo de todo o livro, elementos tanto do que constituiria a tendência idealista, quanto do que constituiria a tendência materialista. A respeito do materialismo, Pêcheux (2014) chega mesmo a enunciar suas teses fundantes, a saber:

- a) o mundo “exterior” material existe (objeto real, concreto-real);
- b) o conhecimento objetivo desse mundo é produzido no desenvolvimento histórico das disciplinas científicas (objeto de conhecimento, concreto de pensamento, conceito);
- c) o conhecimento objetivo é independente do sujeito (Pêcheux, 2014, p. 71).

Em especial, Pêcheux (2014), na conclusão de sua obra, retoma de Althusser (1980) a necessidade de uma *categoria materialista de Ideologia*, bem diferente do que fora proposto por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (onde é notável a presença do idealismo com as categorias de *ideias, espírito, alienação*). Lemos em Pêcheux (2014):

Enquanto categoria filosófica, a Ideologia [...] não é, pois, o equivalente “marxista” do erro, da ilusão ou da ignorância. Essa categoria designa o espaço da luta “eterna” entre duas tendências:

- a tendência idealista, que visa identificar o processo sem sujeito a um sujeito - cf. a saborosa acusação que Hegel dirige, em *La Science de la logique*, a Espinosa: “falta à Substância o princípio da Personalidade!” -, tendo como “fim” a unificação do real sob a forma de unificação do pensamento;
- a tendência materialista, que visa desfazer essa identificação, colocando o real (incluindo-se nele o pensamento que, sob uma forma específica, é, por ele, determinado) como um processo não unificado, atravessado por desigualdades e por contradições.

Esse ponto implica, sublinhemos isso, uma última consequência, a saber, que as duas tendências não são simétricas: o idealismo *nunca* se depara com nada a não ser consigo mesmo, inclusive quando “se opõe” ao materialismo; este, ao contrário, reconhece *sempre* a existência do idealismo, uma vez que se dissocia dele indefinidamente (Pêcheux, 2014, p. 252-253, destaques do autor).

Em outras palavras, o idealismo é a tendência à identificação entre o real (processo sem sujeito) e o imaginário (Sujeito), sob a forma de *evidências*, enquanto o materialismo é a tendência à desidentificação entre estes dois, a fim de “descobrir” o real afastando-o *ad infinitum* do que é imaginário⁸. É nesse sentido que o idealismo é cego senão para si mesmo,

⁸ A questão da identificação (em que o subjetivo toma a aparência do objetivo) e da desidentificação (em que o real aparece como tal: exterior, independente e determinante) entre processo sem sujeito (o real

pois ao identificar pensamento e real (realismo metafísico) e deduzir o real pelo pensamento (empirismo lógico), não alcança jamais o que é exterior ao pensamento, isto é, o real por excelência. O compromisso do materialismo na ciência é, portanto, sempre reconhecer, denunciar e afastar o idealismo. E sendo a categoria da Ideologia esse ponto fulcral de embate entre idealismo e materialismo, sua captação pelas tendências materialistas é uma frente decisiva da luta eterna na teoria. Este é o empreendimento que Althusser realiza em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado* (1980). Voltemo-nos, portanto, para esse conceito.

1.3 Sobre a Ideologia em Althusser

Althusser (1980) é levado a romper, portanto, com o conceito idealista de ideologia, apontado por ele como uma “representação ideológica da ideologia”, isto é, uma “ideologia da ideologia” (Althusser, 1980, p. 86-87), que não era senão uma determinação negativa sobre os indivíduos como uma espécie de falseamento e encobrimento da realidade, em que as “ideias” determinam as práticas. O que será proposto pelo autor é a existência da ideologia em dois níveis: a *Ideologia em geral* e as *ideologias particulares*. Façamos de ambos.

A Ideologia em geral consistiria em uma estrutura e um funcionamento eternos (*omni-histórica*), isto é, que ultrapassam a condição histórica, que persistem seja qual for a conjuntura histórica, não possuindo, portanto, uma história própria (e, por isso, a *Ideologia em geral* estará na determinação do que é uma ideologia particular historicamente determinada), que produziriam uma relação imaginária do sujeito com suas condições reais de existência (Althusser, 1980). Essa tese de que a ideologia em geral é *omni-histórica* a partir de sua condição de estrutura e funcionamento imutáveis no transcorrer da história traça uma relação com outras duas realidades das quais se pode dizer a mesma coisa: a luta de classes, que, constituindo o que é o próprio da história, produzindo-a, também em estrutura e funcionamento é imutável; e o inconsciente freudiano, com o qual a ideologia em geral mantém uma relação íntima no que diz respeito à produção da subjetividade.

Althusser (1980), para teorizar a existência de tais estrutura e funcionamento da Ideologia em geral, propõe ainda duas teses a seu respeito: a primeira, a que já aludimos, de que a ideologia “representa” algo para o sujeito sob uma forma imaginária; a segunda, ponto nodal a partir do qual se rompe com a ideologia de *A Ideologia Alemã*, de que a ideologia possui uma existência material. Sobre a primeira tese, Althusser (1980) afirma que o representado na ideologia é, justamente, relações do sujeito com suas condições reais de existência, “é esta relação que está no centro de toda representação ideológica, portanto

exterior independente) e o Sujeito (forma significante das determinações históricas) será esplanada durante nossa discussão sobre o próprio conceito materialista de Ideologia.

imaginária, do mundo real” (Althusser, 1980, p. 81). Nesse sentido, o que é representado não são, portanto, as relações de opressão e exploração implicadas pela luta de classes nas condições de existência dos indivíduos, mas as relações imaginárias (porque ideológicas) que esses indivíduos têm com suas posições na luta de classes (lê-se: na história). Em palavras althusserianas:

toda ideologia representa, na sua deformação necessariamente imaginária, não as relações de produção existentes (e as outras relações que delas derivam), mas antes de mais a relação (imaginária) dos indivíduos com as relações de produção e com as relações que delas derivam. Na ideologia, o que é representado não é o sistema de relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem (Althusser, 1980, p. 82).

A segunda tese althusseriana, da existência material da ideologia, é crucial para o desenvolvimento do que virá a ser a Análise do Discurso. A produção pela ideologia de uma relação imaginária do sujeito com suas condições reais de existência se realiza, segundo esta tese, mediante práticas materiais no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado. Isso significa que a própria relação imaginária produzida pela ideologia é também dotada de uma materialidade. Althusser (1980) nos remonta a um enunciado do filósofo Pascal para que entendamos a natureza material da ideologia e de seu funcionamento: “Ajoelhai-vos, mexei os lábios como se fosseis rezar, e sereis crentes” (Althusser, 1980, p. 88). A proposta é de que se inverta o que está previsto na “ideologia da ideologia”, em que as “ideias”, o “espírito” e a “consciência” são responsáveis pelas ações do sujeito; mediante o materialismo da ideologia, compreende-se que são as práticas materiais que determinam suas “ideias”, seu “espírito ou sua “consciência”. Logo, as ideias e crenças de um indivíduo têm existência material, porque “as suas ideias são actos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico material de que relevam as ideias desse sujeito” (Althusser, 1980, p. 88-89). Logo, não se trata de “ideias” propriamente ditas (ideologia das ideias, ideologia da ideologia), mas de práticas que produzem o sujeito como ele é ou deve ser.

Neste ponto, tocamos o essencial da ideologia, enquanto Ideologia em geral, que é encerrado por Althusser (1980) em duas teses: “1) só existe prática através e sob uma ideologia; 2) só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos” (Althusser, 1980, p. 91). Ambas as teses serão indispensáveis para entendermos o que tal conceito de ideologia tem a ver com a teoria do discurso.

Antes, voltemos um pouco, e expliquemos que as ideologias particulares, às quais nos referimos anteriormente quando falamos em ideologia em geral, podem ser compreendidas, portanto, como a existência histórica da Ideologia em geral. Com isso,

dizemos que as ideologias particulares estão referidas ao complexo com dominante dos Aparelhos Ideológicos de Estado enquanto práticas materiais no interior desses aparelhos. Dessa forma, uma ideologia da justiça, por exemplo, estaria referida ao AIE judiciário e aos sujeitos que a ele se submetem, produzindo-se como sujeitos do direito. Uma ideologia de resistência, por exemplo, pode estar referida ao AIE sindical, escolar/ universitário, cultural ou mesmo religioso, sempre na forma de práticas materiais produtoras de subjetividade. O sujeito ateu, por exemplo, se produz no AIE religioso mediante sua resistência às práticas prescritas por este aparelho. Logo, as ideologias particulares, diferentemente da ideologia em geral, que é estrutura e funcionamento imutáveis, possuem história, pois suas práticas mudam e se transformam no interior dos AIE, que também mudam e se transformam. As ideologias particulares, portanto, estariam sempre referidas aos AIE, o que daria seu aspecto regional e particular, e principalmente, expressariam, em última instância, uma determinada posição de classe na luta de classes. Este é o ponto em que a ideologia está referendada à superestrutura social, enquanto instância responsável por assegurar a reprodução/transformação das relações de produção, realizando uma ação de retorno sobre a base econômica (Althusser, 1980).

É imprescindível também chamar atenção para o fato de que essas ideologias reproduzem um mesmo aspecto dos AIE, no interior dos quais são praticadas: são aparentemente discrepantes e independentes entre si; entretanto, são organizadas em torno do que seria a ideologia dominante, enquanto práticas gerais de reprodução das relações de produção. A respeito do caráter histórico das ideologias particulares, podemos ainda tomar, por exemplo, a história do cristianismo, que, nos dois primeiros séculos do 1º milênio d.c. da história europeia, produzia sujeitos “ilegais” ou repreensíveis frente ao Estado, e depois de sua incorporação enquanto religião do Estado Romano pelo imperador Constantino I no séc. III, produz o essencial da condição cidadã frente ao Estado, logo, produz o sujeito cristão enquanto sujeito cidadão romano. Isto é o que seria possível descrever como história das ideologias particulares, pois elas aparecem, se transformam, se disseminam, minguem, desaparecem, ressurgem. O contrário é a natureza eterna da Ideologia em geral, *omni-histórica*, sempre a mesma estrutura instituída via AIE e o mesmo funcionamento por práticas materiais produtoras de subjetividade.

Falemos, portanto, desse processo de produção de subjetividade a que aludimos e que está inferido pelas teses althusserianas anteriormente citadas: “1) só existe prática através e sob uma ideologia; 2) só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos” (Althusser, 1980, p. 91). Esta segunda tese, mais diretamente relacionada à produção de subjetividade, acarreta a tese central da teoria da ideologia althusseriana: a tese de que “a ideologia interpela

os indivíduos como sujeitos” (Althusser, 1980, p. 93). A categoria do sujeito, portanto, toma a centralidade para a qual concorrem todas as práticas materiais das diferentes ideologias. A produção do sujeito sob a forma de uma evidência é a maneira como a ideologia funciona para garantir a reprodução das relações de produção. Segundo o autor, “a categoria de sujeito (que pode funcionar sob outras dominações: por exemplo em Platão, a alma, Deus, etc.) é a categoria constitutiva de toda a ideologia” (Althusser, 1980, p. 93-94). Ora, toda ideologia, portanto, tem por fim (e é isto que a caracteriza enquanto tal) produzir o sujeito, via práticas materiais, que, por sua vez, só existem sob uma ideologia. Discorramos sobre este processo.

Para Althusser (1980), todos nós somos sujeitos, vivemos “espontaneamente” no interior de práticas que nos levam a assumir uma “identidade”, que acreditamos ser nossa, por excelência, na medida que somos quem somos “espontaneamente”. O que a ideologia por meio de sua existência material faz é produzir o sujeito nas suas determinações históricas de modo que este acredite ser quem é espontaneamente, sem desconfiar de tais determinações. Essa evidência é essencial para que o sujeito se institua como tal, para “agir livremente”, isto é, para viver e praticar, continuamente, aquilo mesmo que o produz enquanto sujeito. A esse respeito, Althusser cita S. Paulo: “é no ‘Logos’ (entende-se: na Ideologia), que temos ‘o ser, o movimento e a vida’” (Althusser, 1980, p. 95). Para tanto, a evidência é o efeito ideológico elementar. Sob a evidência, dissimula-se o funcionamento da ideologia e as determinações históricas (não esquecer: a história é o produto da luta de classes) enquanto real exterior na produção de uma relação imaginária que constituirá o sujeito enquanto tal. Nas palavras althusserianas:

Segue-se que para você (leitor), como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): é claro que eu e você somos sujeitos (livres, morais, etc.). Coma todas as evidências, **incluindo as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua uma significação” (portanto incluindo as evidências da “transparência” da linguagem)**, esta “evidência” de que eu e você somos sujeitos - e que esse facto não constitui problema - é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar. Aliás, é próprio da ideologia impor (sem o parecer, pois que se trata de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer*, e perante as quais temos a inevitável reacção de exclamarmos (em voz alta ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! É isso! Não há dúvida!” (Althusser, 1980, p. 95-96, destaques nossos).

Ora, neste ponto podemos já compreender melhor do que se trata a ideologia e seu processo de assujeitamento: enquanto práticas materiais reguladas e mantidas no interior de AIE, a ideologia existe através e para o sujeito (interpela o indivíduo em sujeito), produzindo-o sob a forma da evidência (dissimulando seu próprio funcionamento, as determinações históricas que, de fato, produzem o sujeito). Mediante este processo, o indivíduo (sempre-já sujeito) estabelece uma relação imaginária (que é de liberdade,

responsabilidade e autonomia) com suas condições reais de existência (que são de determinação histórica, produção de si enquanto sujeito de seu tempo e de sua sociedade), na forma sempre de uma evidência (dissimulação desse processo determinativo). Bem, conforme destacamos na citação, segundo Althusser, o mesmo efeito de evidência se dá sobre a linguagem: a evidência mediante a qual uma palavra “possui um sentido” dissimula a determinação histórica que produz esse sentido como “efeito”, tal qual o sujeito é um produto, um efeito. Eis aí o que Michel Pêcheux (2022) dirá ser todo o fundamento da análise do discurso. Ao apontar a prática de linguagem enquanto uma prática da ideologia, funcionando sob a forma de evidências na dissimulação de sua determinação histórica, Althusser (1980) abre espaço para um campo de investigação científica: a investigação dos processos de determinação histórica do sentido nas práticas de linguagem. Essa é a Análise do Discurso conforme proposta por Michel Pêcheux.

Mas antes de entrarmos na teoria do discurso (teoria da determinação histórica do sentido, da produção do sentido enquanto efeito ideológico), façamos nossas últimas considerações sobre a estrutura e o funcionamento da ideologia, sobre seu processo de interpelação do indivíduo como sujeito.

Para interpelar o indivíduo como sujeito, a ideologia possui uma estrutura sempre idêntica. Ela impõe suas práticas ao indivíduo através da existência de um Sujeito absoluto e único, que É, por excelência. É, por excelência: pois, funcionando ideologicamente, dissimula sua existência histórica, isto é, inscreve-se em uma eternidade que o posiciona diferentemente na sua relação com os sujeitos. A este Sujeito se submeterão os sujeitos para se assujeitar, engajando-se nas práticas da ideologia. Poderíamos citar alguns exemplos de Sujeitos: na ideologia religiosa cristã, Deus; na ideologia jurídica, o Direito; na ideologia escolar, o Conhecimento/Saber. Por exemplo, o aluno na escola é assujeitado como aluno porque “não sabe”; o professor se assujeita como tal, pois é aquele que “sabe”; ambos assujeitam-se perante um Sujeito que lhes designa cada qual o seu lugar. Portanto, para assujeitar-se, o sujeito precisa: 1. reconhecer o Sujeito; 2. reconhecer os sujeitos em seu redor; 3. reconhecer a si mesmo como sujeito. Isso ele o faz na medida em que pratica a ideologia, na medida em que, na ideologia escolar, por exemplo, vai à escola, senta-se na carteira, põe-se em fila, responde ao professor, merenda em determinado horário, vai ao banheiro em determinado horário, realiza provas, responde a questões, etc. Na medida em que pratica tais atos, o aluno faz-se aluno, o sujeito faz-se sujeito, pois aceita que há um Saber que ele deve alcançar, ao qual ele precisa se submeter.

O Sujeito, para assujeitar, deve possuir, na estrutura ideológica, formas mediante as quais se torne reconhecível para os sujeitos. Ao deter o saber, por exemplo, e transmitir o conhecimento científico como se o tivesse produzido⁹, o professor, que é sujeito (e que já foi aluno), toma formas de Sujeito, e é para o aluno aquilo que ele, o aluno, deseja ser. Na ideologia cristã, por exemplo, o Sujeito Deus se faz Cristo (meio homem, meio divino) e se torna exemplo para os sujeitos cristãos, que precisam ser como ele. Reflitamos: assim como na igreja católica cristã o fiel defronta a imagem do Jesus sacrificado inescapavelmente, o aluno, na mesma posição (sentado, em silêncio, em contemplação), defronta a figura do professor, também para “ser como ele”, isto é, alcançar o saber que ele alcançou (e neste saber, subrepticiamente, adotar a conduta que ele espera). Eis aí o processo de identificação e reconhecimento, inclusive *pela palavra*. O professor interpela: “boa-tarde, alunos!”. Todos respondem em uníssono, reconhecendo-se mutuamente: “boa-tarde, professor!”. Interpelação e reconhecimento entre sujeitos. Assim, a ideologia possuiria, portanto, uma estrutura duplamente especular, isto é, de um espelho em que os sujeitos reconhecem, na imagem do Sujeito, a si próprios, uns aos outros e ao Sujeito, que os reconhece de volta. Nesse jogo de reconhecimento especular diante das evidências que a imagem do Sujeito único e absoluto engendra, a ideologia pode funcionar nas formas da interpelação e de suas práticas e rituais. A partir de exposições tais e da análise que faz da ideologia religiosa cristã, Althusser (1980) esquematiza a estrutura de toda ideologia e sua forma de funcionamento:

Resumamos o que adquirimos sobre a ideologia em geral. A estrutura redobrada da ideologia assegura ao mesmo tempo:

- 1) a interpelação dos “indivíduos” como sujeitos,
- 2) a sua submissão ao Sujeito,
- 3) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente o reconhecimento do sujeito por ele próprio,
- 4) a garantia absoluta que tudo está bem assim, e que, na condição de os sujeitos reconhecerem o que eles são e de se conduzirem em consequência, tudo correrá bem: “Assim seja” (Althusser, 1980, p. 111-112).

“Tudo correrá bem”, isto é, fica assegurada a reprodução das relações de produção: as coisas continuarão a ser como são. Esta é a promessa da ideologia aos sujeitos, que, ao se engajarem em suas práticas, reconhecendo o Sujeito (que os reconhece de volta), os demais sujeitos e a si próprio como tal, tornam a vida (vide S. Paulo) capaz de ser o que é. Essas palavras, claro, não são senão a descrição idealista desse processo de reprodução das condições materiais de produção, tanto das forças produtivas quanto das relações de

⁹ A esse respeito, sobre como o professor se apropria do conhecimento científico e lhe apaga as origens, tomando-o como seu, ler sobre o discurso pedagógico em *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, de Eni P. Orlandi (1987).

produção, que engendram essa evidência de que a existência e a vida não são outras senão as produzidas no interior do sistema capitalista.

Estando descrito o funcionamento da ideologia em geral, tal qual proposto por Althusser (1980), podemos agora apontar algumas colocações que Michel Pêcheux (2014) realizou sobre o conceito. Serão três: a primeira, diz respeito aos AIE e às contradições intrínsecas que carregam da luta de classes (o que já estava previsto na teoria althusseriana, o que Pêcheux realiza é tão somente reafirmar e defender a cientificidade das proposições althusserianas a esse respeito); a segunda, que se liga à primeira pelo lugar de resistência aberto na teoria, diz respeito à possibilidade de falha dos rituais ideológicos (falha na interpelação, falha no reconhecimento, processos de desidentificação), repensando a relação entre a ideologia e o inconsciente freudo-lacaniano, que haviam sido aproximados pelo próprio Althusser quando este propõe a teoria da ideologia com sua interpelação infalível; a terceira diz respeito ao modo de funcionamento das ideologias e a necessidade de, sendo as ideologias práticas e rituais, levar em conta seu fator histórico que lhes é constituinte e que dinamiza seu funcionamento em uma ou outra sociedade (conforme a história de cada uma), embora sua estrutura de assujeitamento permaneça sempre a mesma (eterna, *omni-histórica*).

1.4 Desenvolvimentos da teoria da Ideologia por Michel Pêcheux

Diferente da maneira descrita por Althusser (1990) em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, Michel Pêcheux (2014), ao retomar a teoria althusseriana da ideologia, emprega o termo “reprodução/transformação” onde Althusser (1980) falava em reprodução. Ora, esse detalhe visa dar destaque ao que já estava previsto na teoria althusseriana, porém muitas vezes era desconsiderado por seus leitores: o aspecto essencialmente contraditório dos AIE, que “não são a realização da ideologia *em geral*, nem sequer a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante” (Althusser, 1980, p. 118). Os AIE são o meio pelo qual a ideologia dominante se torna dominante, mas não sem se deparar com a resistência das ideologias dominadas. Afinal, “Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada” (Althusser, 1980, p. 118). É por isso que, ao constituir o meio viabilizante da reprodução das relações de produção (lembrar: a reprodução das condições de produção não se reduz a este ponto), os AIE instauram também as vias da resistência, replicando a luta de classes na instância ideológica. Por isso, Pêcheux (2014) faz constar:

Ao falar de “reprodução/transformação”, estamos designando o caráter intrinsecamente contraditório de *todo modo de produção que se baseia numa divisão de classes*, isto é, cujo “princípio” é a luta de classes. Isso significa, em particular,

que consideramos errôneo localizar em pontos diferentes, de um lado, o que contribui para a reprodução das relações de produção e, de outro, o que contribui para sua transformação: a luta de classes atravessa o modo de produção em seu conjunto, o que, na área da ideologia, significa que a luta de classes “passa por” aquilo que L. Althusser chamou os aparelhos ideológicos de Estado (Pêcheux, 2014, p. 130, destaques do autor).

É por compreender que “os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção” (Pêcheux, 2014, p. 131), como também de sua reprodução, que Pêcheux (2014) escolhe empregar “reprodução/transformação” onde Althusser (1980) empregava apenas reprodução, deixando inferida a simultaneidade da transformação, da resistência.

Ressaltando outro ponto previsto na teoria althusseriana, em particular no tocante às relações entre os diferentes AIE (quando, por exemplo, Althusser fala em uma centralidade do AIE escolar nas formações sociais capitalistas e de sua ação conjunta com o AIE familiar para a produção das subjetividades), Pêcheux (2014) ressalta que o quadro ideológico da luta de classes, constituído pelos múltiplos AIE nos quais ela se desenreda, se apresenta enquanto uma rede complexa de relações entre estes diferentes AIE. Essas relações podem ser compreendidas do ponto de vista da dominação (conforme Althusser afirma que é a ideologia dominante, isto é, as práticas de dominação, o princípio de unidade na aparente dispersão dos AIE), pois que, se a dominação de uma classe sobre outra existe, e essa dominação se reproduz via AIE, isso implica dizer que, nesses AIE e entre eles (entre seus objetos e práticas), há uma relação de forças que “subjuga” a transformação em favor da reprodução. A partir de uma explanação tal, Pêcheux (2014) nos ajuda a compreender como foi possível que Althusser (1980) apontasse os sindicatos como AIE (e, portanto, reprodutores/transformadores das relações de produção), uma vez que estes sofrem subordinação a outros AIE mediante relações desiguais entre eles (sofrem subordinação do AIE jurídico, do AIE político), que condicionam suas práticas e impõem que sua ação transformadora possua um limite, atrofiando a revolução que lhes é latente. Michel Pêcheux (2014) resume este ponto:

a objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do “todo complexo com dominante” das formações ideológicas [ou ideologias particulares] de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (Pêcheux, 2014, p. 134, adendo nosso).

Agora, podemos avançar teoricamente sobre um desenvolvimento menos explícito, embora apontado na teoria althusseriana. Ao teorizar o funcionamento da Ideologia em geral e sua finalidade de produção/reprodução subjetiva, com base nos mecanismos de interpelação e reconhecimento entre sujeito e Sujeito, sujeito e sujeitos, e sujeito consigo mesmo, Althusser (1980) aponta uma relação entre a instância ideológica e a estrutura do inconsciente

tal como descoberta por Freud e, posteriormente, pormenorizada por Lacan. É pensando a relação entre essas duas realidades, ideologia e inconsciente, que Pêcheux (2014), em seu texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*, de 1978, colocará em questão os mecanismos de interpelação e reconhecimento descritos por Althusser (1980).

Nesse texto, Pêcheux (2014) aponta que dois “desvios” operavam nas teorias da ideologia e do discurso, sustentadas pela tríplice aliança marxismo-linguística-psicanálise, conforme desenvolvidas por Althusser (1980) e por ele mesmo em *Les Vérités de La Palice* (em português, *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, escrito em 1975).

O primeiro desvio seria da parte do marxismo, isto é, do materialismo histórico, referente, em última análise, a uma interpretação não-dialética do que seria conceptualmente a exterioridade e o real. O conceito pecheutiano no qual este desvio encontra seu ponto fulcral seria o de “desidentificação”, que, em 1975, o autor aponta como um processo a partir do qual o sujeito rompe com sua identificação ideológica mediante uma “apropriação subjetiva da política do proletariado”, o que produziria, mediante uma pedagogia do marxismo-leninismo, uma interpelação às avessas, para a constituição de um sujeito da prática política do proletariado paralelo ao sujeito da prática política burguesa. O que “desvia” do materialismo histórico, nesse sentido, é justamente o que se pode chamar de “salto voluntarista” da teoria sobre a prática, como um retorno do idealismo: o pedagogismo, representante da teoria, realizaria a “desidentificação” e a “interpelação às avessas”, como se o sujeito devesse ser “salvo” de sua condição de sujeito da ideologia burguesa para uma condição de sujeito das ideologias dominadas pelo marxismo-leninismo. Na verdade, o que de fato falha é que esse conceito pressupõe que isso seja, de fato, possível, que sejam possíveis sujeitos *plenamente* dominados (“cegos na ideologia burguesa”) e sujeitos *plenamente* revolucionários (“iluminados por uma ideologia proletária” a partir de uma interpelação às avessas), e aí se encontra o segundo desvio, que, dessa vez, se manifesta na parte psicanalítica da tríade teórica.

O que Pêcheux (2014) vai nos apontar é que, na teoria althusseriana da ideologia, uma equívoca coincidência entre *sujeito* e *ego* produz mais um retorno do idealismo: o da consciência una e unificadora. A consciência una passava como pressuposto para que o assujeitamento pela interpelação ideológica se tornasse teoricamente possível (efeito da inversão do primado da prática sobre a teoria). Pêcheux (2014) retifica este ponto afirmando o que poderíamos chamar, juntamente dos psicanalistas, de *primado do inconsciente sobre o consciente* (fundamento psicanalítico que *não ia bem* na teoria da ideologia). O que não era

compreendido, portanto, era que a forma “disforme”, não unificada, onde impera o sem-sentido do inconsciente jamais é inteiramente recoberta nem obstruída “pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto”: há sempre uma brecha, a partir da qual o sujeito não coincide consigo mesmo, e dessa forma o estranhamento retorna sobre a evidência, “o non-sens do inconsciente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar” (Pêcheux, 2014, p. 276). Com isso, o autor está afirmando que os rituais da ideologia são passíveis de falha (melhor: que eles, de fato, falham e sempre falharão), pois o sujeito não coincide com o ego, isto é, a consciência produzida para sua unificação, e, portanto, não é pleno nem uno. Os atos falhos, os lapsos, entre outras formas de manifestação do inconsciente descritas pela psicanálise, seriam, a partir dessa ótica pecheutiana, pontos em que a interpelação ideológica falha, e que a teoria da ideologia deve levar em conta como constatação de que essa interpelação não é absoluta, de que ela não é capaz de produzir um autômato, mas tão somente um sujeito nunca plenamente apreendido em sua contradição consigo mesmo (nunca plenamente isto ou aquilo). Mediante tais constatações, Pêcheux (2014) aponta para a necessidade de uma teorização mais pormenorizada das ideologias dominadas e do que havia apontado anteriormente como “desidentificação”.

A explanação que fazemos das autocríticas pecheutianas de 1978 são limitadas, pois que, para melhor explicá-las, seria necessário ter já dissertado sobre a teoria do discurso, sobretudo no que concerne à simultaneidade da produção do sentido e do sujeito como evidências nas práticas de linguagem. Entretanto, é possível delimitarmos o fundamental dessa autocrítica com relação à ideologia. Resumamos este fundamental: 1) que a interpelação ideológica não é capaz de produzir o autômato, mas tão somente um sujeito, que como tal sempre é cindido pelas formas do inconsciente; 2) que a ideologia dominada não se reduz ao saber do marxismo-leninismo (que, no entanto, não deixa de se inscrever nela), tampouco às manifestações fugidias do inconsciente e sua natureza *non-sens* ou “desidentificadora” (embora também estas nas ideologias dominadas de alguma forma se inscrevam), mas deve ser compreendida, antes de mais nada, como práticas (tanto discursivas quanto não discursivas) não esmagadas pela ideologia dominante, isto é, que se fazem possíveis nos AIE, enquanto palco da luta de classes, e que rompem com a interpelação da ideologia dominante no que ela possui de falho (embora nunca rompam com a determinação histórica em si, pois isso seria afirmar outra coisa que não o materialismo histórico). Nas palavras pecheutianas: “a condição real de sua [das ideologias dominadas] disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica motriz (um se divide em dois)” (Pêcheux, 2014, p. 278-9). Portanto, nem somente o

inconsciente, nem somente a práxis marxista: mas tudo o que advém da luta de classes enquanto práticas de revolta que ousam defrontar as práticas de dominação, produzindo sujeitos sempre cindidos e não coincidentes consigo mesmos (haja visto que emergentes em suas práticas) entre posições na reprodução/transformação das relações de produção.

Há ainda outro texto de Michel Pêcheux sobre o funcionamento da ideologia no qual se encontram colocações que julgamos importante destacar. Referimo-nos ao texto *Ideologia - aprisionamento ou campo paradoxal?* (Pêcheux, 2015), em que o autor, reafirmando o primado da prática sobre a teoria (dessa vez do ponto de vista da história), propõe uma análise do funcionamento ideológico referendada em “uma questão histórica concreta” (Pêcheux, 2015, p. 107) e no que foi produzido, mediante ela, de mais radicalmente incontornável: a disparidade do que ocorreu na Europa enquanto centro do desenvolvimento capitalista e do que ocorreu nas regiões periféricas em relação a essa centralidade, regiões onde o capitalismo foi imposto (como o próprio Estado brasileiro e a pressão política que sofreu, por exemplo, para abolir a escravidão e constituir um mercado consumidor para o escoamento da produção industrial europeia mediante uma ordem social capitalista do trabalhador assalariado). Disparidade esta que, entretanto, o autor propõe que seja pensada no que tem de “acordo tácito”, assim digamos, que seja pensada a partir do ponto onde se torna possível que caminhos tão díspares para a dominação e o desenvolvimento da Forma de Produção Capitalista (doravante, FPC) andem lado a lado sem se interromperem ou se “derrubarem”. Adentremos a discussão.

Com o mencionado texto, a fim de esquadrihar o funcionamento ideológico a partir de uma questão histórica concreta, Pêcheux (2015) se propõe “a refletir a respeito da forma pela qual o ‘socialismo existente’ inscreve sua relação na história do desenvolvimento do capitalismo” (Pêcheux, 2015, p. 107). Mediante tal questionamento, Pêcheux (2015) aborda este que é “um fato histórico trivial mas indispensável: as revoluções anti-capitalistas, que tiveram sua origem mais ou menos diretamente em Outubro de 1917, não se originaram do núcleo do sistema capitalista, mas, sim, de *algumas partes da periferia desse sistema (...)*” (Pêcheux, 2015, p. 107-8, destaques do autor). Essa divisão centro/periferia da FPC, Pêcheux (2015) explica que tem seu fundamento no desenvolvimento econômico: enquanto no centro o desenvolvimento capitalista é economicamente espontâneo “de baixo para cima”, isto é, realizado mediante a acumulação de capital e a consequente expansão industrial e sua exploração a partir da recrudescente divisão do trabalho para sua exploração na forma salário, na periferia a FPC foi imposta “de cima para baixo”, a partir de uma fusão com os aparelhos de Estado pré-capitalistas (feudo-absolutistas) que regulamentaram sua implementação sob

medidas jurídico-políticas (como a questão da abolição da escravidão brasileira, anteriormente citada). Isso se demonstra por uma série de práticas ideológicas diferentes que se prestaram à dominação capitalista, que se apresentam sob uma “divisão nas *formas ideológicas* de submissão dos indivíduos”: as do centro da FPC, baseadas em geral em “um *jogo* (cruel) sobre o tema da *liberdade*” (Pêcheux, 2015, p. 117); as das zonas periféricas, baseadas em fronteiras estáveis definidas jurídico-politicamente, que muitas vezes encontram na violência policial e no Estado de Emergência (vide o stalinismo e as ditaduras na latinoamérica) sua mais corriqueira forma de dominação e assujeitamento. Não abordaremos aqui o detalhamento dessas diferentes formas de submissão, isto é, de assujeitamento ideológico, engendradas pelos percursos históricos da FPC em seu centro e sua periferia, até porque há um essencial que as ultrapassa que é a sua própria coexistência mediante um complexo político baseado em dependência e subordinação de uma e outra regiões do capitalismo. Entretanto, o essencial que esta teorização tem a contribuir com a teoria da ideologia é a constatação da inviabilidade de

teorizar *genericamente* sobre a “ideologia dominante da FPC”, considerando-a um mero efeito de superestrutura da base capitalista, com abstração dos “fatos nacionais” e de seus determinantes históricos pré-capitalistas (Pêcheux, 2015. p. 110).

Essa abordagem das formas de assujeitamento ideológico indissociável dos fatos históricos leva a uma concepção de ideologia capaz de abranger e contemplar os objetos contraditórios produzidos pela luta de classes (lê-se: pela história). A ideologia apresenta-se assim como um verdadeiro “campo paradoxal” onde se *joga*, simultaneamente, com sentidos e sujeitos não coincidentes consigo mesmos, que produzem frequentemente acordos e desacordos e que não funcionam mediante uma lógica de combate disjuntivo - isto é, que não “colocam em oposição classes, ‘interesses’, ou determinadas posições *prévias*” (Pêcheux, 2015, p. 114) -, mas funcionam mediante “choques, que questionam a definição e fronteira do ‘discurso político’” (Pêcheux, 2015, p. 115) colocando em cena uma “luta de deslocamento ideológica” que se realiza na fugacidade de práticas cotidianas em última instância políticas, pois que inscritas no espectro da reprodução/transformação das relações de produção. Admite-se, assim, conforme a empreitada althusseriana que aproxima o Estado da vida diária, a presença do político no mais corriqueiro da existência humana: “des-locamento” do discurso político, pois que o político está em todo discurso, em toda prática que em algum ponto proceda em conformidade ou confrontação frente à ordem social estabelecida pela FPC.

Mônica Zoppi (2003), ao realizar em seu artigo *Objetos Paradoxais e Ideologia*, uma revisão do percurso da teoria pecheutiana em torno do conceito de Ideologia e de suas

relações com os conceitos de sujeito e de linguagem, exhibe a contundência e a sobriedade das proposições pecheutianas para a concepção de ideologia que se deve levar a cabo tanto na prática científica, quanto na prática política:

A partir desta revisão e reformulação dos conceitos de ideologias dominantes e ideologias dominadas, Pêcheux pôde desenvolver uma forte crítica teórica e, sobretudo, política, às correntes marxistas ortodoxas, alertando-as com aguda perspicácia (válida ainda hoje) sobre o fato de que as representações e práticas políticas à esquerda, que insistem em estabelecer fronteiras bem definidas, em produzir a fortificação e encastelamento das posições ideológicas, em dividir o campo político-ideológico pela oposição polarizada de mundos paralelos, impedem não só compreender o funcionamento complexo das ideologias dominantes e dominadas no mundo contemporâneo, mas, e é este seu aspecto mais grave, inviabilizam uma prática política eficaz contra as formas voláteis mas eficientes de dominação ideológica do capitalismo desenvolvido (Zoppi Fontana, 2003, p. 54).

A intervenção pecheutiana é, portanto, cabal para o desenvolvimento da abordagem materialista histórica do conceito de ideologia, que é, como dissemos anteriormente, este ponto definidor da luta de classes na teoria entre o materialismo e o idealismo. Ao propor “considerar as lutas de deslocamento ideológico que intervêm na reprodução/transformação das relações de classe, sem se inscrever na lógica de fortificação ou oposição estável de posições prévias” (Zoppi Fontana, 2003, p. 55), fazendo trabalhar a contradição na abordagem dos objetos das ciências humanas e, dessa forma, abrindo recrudescientemente lugar para a revolta, a resistência e a revolução, Michel Pêcheux se faz um autor indispensável para o pensamento teórico e não obstante para a prática política das classes dominadas no capitalismo contemporâneo. E particularmente indispensável para as ciências linguísticas que pretendam abordar com profundidade e a partir de uma perspectiva reconhecidamente materialista fenômenos de linguagem sejam eles quais forem. Sua Teoria do Discurso é o que segue na presente dissertação. Mas, diante de tudo o que vimos até aqui, adiantemos algumas palavras suas no tocante a seu tratamento do linguístico, palavras do mesmo texto *Ideologia - aprisionamento ou campo paradoxal?*, de 1982, onde, reafirmando a produção de sentido na língua como efeito de práticas ideológicas, o autor reitera a necessidade de

não tratar a língua como um mero *Meio*, que permite descrever esses processos (um espelhamento desses processos) [processos de dominação/resistência ideológica], mas sim, como um *campo de forças* constitutivo desses processos, por meio dos “jogos de linguagem”, do trilhar metafórico dos sentidos e dos paradoxos de enunciação, que as discursividades trabalham *na e contra* os “corpos” de regras de cada língua (Pêcheux, 2015, p. 119, adendo nosso).

A fim de desenvolver as explanações necessárias para a compreensão de uma concepção tal de linguagem e prática de discurso, que se articula ao ideológico, ao histórico, ao psicanalítico, ao filosófico e, sobretudo, ao político, é que empreendemos as seções

seguintes deste capítulo, nas quais nos dedicamos ao perscrutamento da Teoria do Discurso pecheutiana e de seus principais pressupostos epistemológicos e seus conceitos. A partir de tais pressupostos e conceitos, que articulam o linguístico ao ideológico, é que pretendemos interrogar o discurso docente dos relatos de prática dos professores participantes da OLP pelos efeitos de sentido que se produzem mediante ou não uma ideologia e um discurso neoliberais.

1.5 O conceito de discurso e outros conceitos fundantes da Teoria do Discurso de Michel Pêcheux

A Teoria do Discurso de Michel Pêcheux tem suas origens nos anos 1960, com as críticas gestadas pelo autor às ciências sociais, em especial, à psicologia social, e com o desenvolvimento de sua *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Essas críticas se referiam à abordagem dessas ciências em relação à linguagem, que empregavam, em geral, a tradicional explicação de texto francesa, isto é, a análise de conteúdo. Segundo Paul Henry, no texto *Os fundamentos teóricos da ‘análise automática do discurso’ de Michel Pêcheux (1969)*, presente na reunião de textos intitulada *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, de Françoise Gadet e Tony Hak (2014), o que Michel Pêcheux objetivava ao publicar seus primeiros textos, tais como “Réflexions sur la situation théorique des sciences sociales, spécialement de la psychologie sociale”¹⁰ e “Remarques pour une théorie générale des idéologies”¹¹, publicados sob o pseudônimo de Thomas Herbert, e o próprio *Análise automática do discurso (AAD-69)*, este publicado em seu nome verdadeiro, era “fornecer às ciências sociais um instrumento científico de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo” (Henry, 2014, p. 13). A intervenção que Pêcheux propunha nessas ciências baseava-se, como temos discutido, no materialismo histórico, tal qual revisitado e desenvolvido por Louis Althusser, e na psicanálise, tal como reformulada e desenvolvida por Jacques Lacan. É preciso deixar claro que em *Análise Automática do Discurso (1969)*, Pêcheux não explicita as bases marxista e psicanalítica a partir das quais erigia sua teoria. Portanto, não há referência em seu texto a Althusser, tampouco a Lacan. Segundo Paul Henry (2014), tal fato se deve a uma estratégia deliberada do autor de intervenção no campo das ciências sociais. As referências ao materialismo histórico e à teoria psicanalítica, por outro lado, se fazem presentes no texto de

¹⁰ Disponível em português em *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi* (Pêcheux, 2015), sob o título *Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social*.

¹¹ Disponível em português na revista Rua, sob o título de *Observações para uma teoria geral das ideologias* (Pêcheux, 1995), tradução de Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes.

Thomas Herbert, *Remarques pour une théorie générale des idéologies*, sobre o qual comentaremos adiante. Mediante essa estratégia, Pêcheux pôde estabelecer um diálogo com cientistas sociais de sua época (e também com linguistas e filósofos) sem fazer de sua proposta uma simples apropriação da linguística e das ciências sociais pelo marxismo ou pela psicanálise, mas expondo-a como uma reformulação necessária no âmbito do tratamento da linguagem, a partir de uma referência à história e às instituições sociais.

Baseando-se em tais teorizações, Pêcheux propunha um tipo de análise textual como instrumento das ciências sociais que rompesse com a transparência ideológica da linguagem, isto é, com a evidência mediante a qual uma palavra possui um sentido ou designa uma coisa, redimensionando a instância languageira no interior da história como produto da luta de classes e da constituição subjetiva referendada ao inconsciente, a partir de uma referência da prática da palavra às práticas da ideologia (a abertura teórica da qual a análise automática do discurso seria contrapartida). Claro, como dissemos anteriormente, isso não aparece explicitamente em AAD-69, em razão da estratégia pecheutiana de intervenção nas ciências de sua época. Entretanto, se tomamos seu texto de 1967, “Observações para uma teoria geral das ideologias”, publicado sob o pseudônimo de Thomas Herbet, Pêcheux (1995) expõe sobre uma dupla forma das ideologias: uma forma empírica, referendada ao processo de produção de uma dada forma de produção econômica, em que a ideologia engendra representações como realidades; e uma forma especulativa, referendada às relações sociais dessa mesma forma de produção, em que a ideologia fornece relações para as realidades por ela representadas. O discurso, enquanto instrumento da prática política (Pêcheux, 1995), realiza-se mediante o funcionamento dessas duas formas da ideologia na instância languageira. O autor explica-nos que “a forma empírica da ideologia coloca em jogo uma *função semântica* - a coincidência do significante com o significado -, enquanto sua forma especulativa coloca em jogo uma *função sintática* - a conexão de significantes entre si” (Pêcheux, 1995, p. 71). Desde já, portanto, é possível apontar para relações entre a teoria da ideologia que Pêcheux discute com a teoria do discurso que desenvolverá, subsidiadas por uma teoria psicanalítica do sujeito. Os funcionamentos da ordem do significante (articulados ao que virá a ser chamado de efeito metafórico e efeito de sustentação, mecanismos de metáfora e metonímia como base da produção de sentido e do reconhecimento subjetivo) por ele comentados demonstram que, desde então, Pêcheux pretende erigir sua teoria do discurso baseada em uma teoria da ideologia e uma teoria do inconsciente, embora em AAD-69 isso só seja apontado em uma discreta nota de rodapé na conclusão do texto, que indica uma relação de intervenção da teoria do discurso em relação a uma teoria da ideologia e a uma

teoria do inconsciente¹². Essa pretensão teórica pecheutiana torna-se evidente quando lemos, com todas as letras, em “Observações para uma teoria geral das ideologias”: “os sistemas fraseológicos institucionais [lê-se: discursos] são eles próprios produzidos pelos processos ideológicos que atravessam a formação social” (Pêcheux, 1995, p. 84, adendo nosso). A questão do sujeito também é enunciada neste mesmo texto, com alusões à psicanálise freudo-lacaniana, nas quais se disserta sobre a apreensão do sujeito pela ordem sintática do significante e sobre o inconsciente estrutural que distribui esses sujeitos na ordem sócio-econômica (Pêcheux, 1995)¹³.

Retornando à questão da crítica pecheutiana ao campo das ciências sociais, segundo o autor, o instrumento científico com o qual se poderia verdadeiramente trabalhar a linguagem no interior das ciências sociais é fundamental para a própria constituição destas ciências enquanto tais, pois, para Pêcheux, “as ciências colocam suas questões, através da interpretação de instrumentos, de tal maneira que o ajustamento de um discurso científico a si mesmo consiste, em última instância, na apropriação dos instrumentos pela teoria” (Henry, 2014, p. 16). Isto significa que o corte epistemológico sobre o qual havíamos dissertado anteriormente, corte de uma ciência em relação à ideologia que recorta o objeto por ela fundado, realiza-se mediante, primeiro, um trabalho de elaboração teórico-conceitual e, segundo, um trabalho de “reprodução metódica” do objeto então fundado, e ambos estes momentos requerem instrumentos que permitam a integração e a homogeneidade entre os métodos e os conceitos da ciência que nasce, de maneira que o discurso dessa ciência possa desenvolver-se mediante o trabalho com e entre os instrumentos e os conceitos dessa ciência. Em outras palavras, o instrumento científico, para Pêcheux, não podia ser “concebido independente de uma teoria que o incluísse ou que pudesse conduzir à teoria desse mesmo instrumento” (Henry, 2014, p. 17), e, no caso de empréstimos de instrumentos de outras ciências ou de práticas técnicas (práticas empregadas na produção material, no comércio, na vida cotidiana, etc.), o instrumento em questão precisaria ser

reinventado, devia poder ser ‘apropriado’ pela teoria que ele tivesse em vista. É, em particular, o caso para aquilo que ele devia emprestar à linguística. Esse instrumento não podia ser somente de análise linguística “aplicada”. É por essa razão que Pêcheux, no início de sua obra, criticou as aplicações de análise linguística à “análise de textos”. A mesma crítica é válida para todos os outros empréstimos feitos à lógica, à informática... (...) Pêcheux visava a uma transformação da prática

¹² A nota de rodapé diz: “Sublinhamos ainda que uma vez que a teoria do discurso não pode de forma alguma substituir uma teoria da ideologia, da mesma forma que não pode substituir uma teoria do inconsciente, mas ela pode *intervir* no campo dessas teorias” (Pêcheux, 2014a, p. 150, em nota de rodapé).

¹³ É preciso ressaltar que o inconsciente, ao estruturar-se mediante a ordem do significante e produzir o sujeito mediante a identificação simbólica, gera um resto, que é da ordem do real, e que tem a ver com a pulsão, com o desejo, com o gozo, com a singularidade.

nas ciências sociais, uma transformação que poderia fazer dessa prática uma prática verdadeiramente científica (Henry, 2014, p. 17).

Eis, portanto, a pertinência evocada por Pêcheux em relação à sua análise automática do discurso. Esta seria o instrumento com o qual as ciências sociais poderiam alcançar sua cientificidade no tocante à abordagem que faziam do linguageiro, que era, nessa perspectiva, uma abordagem ideológica, fundada sob a evidência ideológica do sentido, que dissimula a participação da história na sua produção. O conceito que permitiria a essas ciências, inclusive à linguística, romper com essa evidência e perscrutar o real histórico material que atravessa e constitui a linguagem e o sujeito enquanto tais é, na perspectiva pecheutiana, o conceito de discurso. Este conceito permitiria o “não tratar a língua como um mero Meio” (Pêcheux, 2015, p. 119), como anteriormente citado, mas como constituinte dos processos histórico-sociais de dominação/resistência sobre os quais versam as ciências sociais ao abordarem seus objetos. É esse incontornável imbricamento com o político das ciências sociais, que é onde essas ciências se deparam com o linguístico, que incomoda Pêcheux e o faz negar a cientificidade das ciências sociais de seu tempo. Ao propor sua análise automática do discurso enquanto instrumento dessas ciências, o que Michel Pêcheux propõe é, na verdade, novas ciências sociais: na sua perspectiva, verdadeiramente científicas.

Atentemo-nos, agora, para o conceito de discurso desenvolvido por Michel Pêcheux para a superação da evidência do sentido nas ciências sociais, conceito este que permitiria a devida articulação das ciências sociais com o político de forma assumida e não dissimulada, já que, na sua perspectiva, “o instrumento da prática política é o *discurso*” (Henry, 2014, p. 24). O conceito de discurso na teoria pecheutiana visa, primeiramente, romper com a concepção de linguagem em que esta é instrumento de comunicação constituído por significantes e significados definidos em um sistema fechado, no qual os sentidos todos estariam disponíveis a um sujeito falante e presos a seus respectivos significantes. Segundo Paul Henry,

Essa teoria ou concepção da linguagem é, para ele [Pêcheux], uma ideologia cuja função nas ‘ciências humanas e sociais’ (onde ela é dominante) é justamente mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais (Henry, 2014, p. 25).

Realizando a crítica a tal concepção de linguagem, Pêcheux, nos anos 60, desenvolveria sua teoria do discurso com imbricamento das teorias da ideologia e do inconsciente (conforme discutido a partir de Pêcheux (1995)), representadas principalmente pelos duos Marx-Althusser e Freud-Lacan, que posteriormente (mais precisamente, em 1975, com a publicação de *Semântica e Discurso*) darão lugar para o trabalho teórico que articula a

produção simultânea e interdependente do sentido e do sujeito enquanto evidências ideológicas. A evidência do sentido seria produzida mediante um real linguageiro exterior e histórico, ainda não apreendido pelas teorias da linguística estrutural de Saussure e Chomsky, a saber, a instância discursiva.

O pensamento saussuriano, segundo Pêcheux (2014a), em AAD-69, realizou um deslocamento teórico em relação às práticas de estudo da linguagem da tradição francesa, a saber, a linguística histórica diacrônica, isto é, a filologia, passando a abordar a língua a partir de uma perspectiva sincrônica, que focaliza seu funcionamento sistemático. A cientificidade da linguística saussuriana, pautada na concepção de língua enquanto um *sistema de signos* baseado em valores negativos, de natureza coletiva e exterior aos indivíduos que dela se apropriam para significar, essa cientificidade estruturalista deslocou o objeto dos estudos da linguagem da *função* (a expressão, o sentido, o significado) para o *funcionamento* (as regras mediante as quais torna-se possível a expressão, o sentido, o significado, e que ao se articularem a um conjunto de elementos - os signos - compõem um sistema - a língua ou as línguas). Assim, a abordagem da dita função, isto é, do sentido, ficou em segundo plano em relação à fonética, à morfologia e à sintaxe, que compreenderiam as questões relativas ao funcionamento linguístico, e não à função do linguístico (o sentido, domínio da semântica). Em “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”, Michel Pêcheux (2014a) disserta sobre como a questão do sentido de um texto era respondida de diversas maneiras por diferentes estudiosos, variando entre métodos não-linguísticos (isto é, sem referência à linguística saussuriana, embora em alguns momentos compartilhem com ela alguns pressupostos) e paralinguísticos (isto é, com referências à linguística saussuriana, porém, fazendo dessa uma espécie de espelho metodológico, pressupondo o *funcionamento do texto* tal como o *funcionamento da língua*). O que é comum a ambas as abordagens é justamente o apagamento da instância discursiva, isto é, a ausência de referência à história e às instituições sociais no que tange à semântica, à questão do sentido. O sentido, nessas abordagens, tem sua materialidade apagada, e os métodos utilizados para apreendê-lo jamais levam em conta este fator, que é, em última análise, ideológico (conforme discutimos com Pêcheux (1995)). Seja contabilizando elementos significantes que se repetem (o método de dedução frequencial), seja relacionando esses elementos significantes uns com os outros por “temas” (a análise de categorias temáticas), seja pensando relações paradigmáticas e sintagmáticas entre “traços semânticos” que difeririam um significante de outro, e por consequência, um texto de outro (a identificação entre a natureza do texto e a natureza da língua, entre um e outro funcionamento), seja a análise de conteúdo com suas práticas de explicação de texto

inspiradas nas práticas de ensino de literatura, as tentativas de abordar o sentido de um texto, de investigação semântica, não levavam em conta as instituições sociais no interior das quais tais textos são produzidos, e que os determinam de modo a produzir estes e não outros *efeitos de sentido*. Esta é a crítica da transparência da linguagem à qual vai se referir o conceito de discurso: o sentido não se exprime em um texto sem sua determinação pela instituição social no interior da qual ele foi produzido como prática discursiva, instituição esta que, em verdade, se revela como *aparelho* de reprodução/transformação das relações sociais (em última instância, relações de produção). Mas há ainda a crítica à liberdade do sujeito que, segundo Pêcheux (2014a), teria se instalado sub-repticiamente na teoria saussuriana ao opor língua (social) e fala (individual). Sabe-se, hoje em dia, que essa crítica pecheutiana é injusta em relação a Saussure, atribuindo ao estruturalismo saussuriano o que realizaram e teorizaram outros linguistas, como Jakobson, a partir dele¹⁴. Porém, replicamos aqui a crítica tal qual formulada por Pêcheux para entendermos as bases sobre as quais ele desenvolve seu conceito de discurso.

Escreve-nos Michel Pêcheux, em AAD-69 (Pêcheux, 2014a), a respeito da oposição saussuriana entre língua e fala, sendo aquela coletiva e esta individual, aquela objeto da ciência linguística, e esta excluída de seus limites: “é um fato que esta oposição autoriza a reaparição triunfal do sujeito falante como *subjetividade em ato*, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados a sua disposição” (Pêcheux, 2014a, p. 70). Esse sujeito livre, que se utiliza da língua para expressar seu pensamento, suas ideias, seria o reduto da *fala* saussuriana: “A fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana*” (Pêcheux, 2014a, p. 70). O que Pêcheux pretende questionar é justamente essa liberdade subsidiada pelo conceito da fala como ato individual, apontando haver, sim, coerções para além das coerções do sistema linguístico sobre a questão do sentido, que tem a ver com a relação da linguagem com o assujeitamento ideológico que teorizava Louis Althusser. No entanto, para apreender essas coerções, seria necessária uma “‘mudança de terreno’ que (...) [fizesse] intervir conceitos exteriores à linguística atual” (Pêcheux, 2014a, p. 72). Esses conceitos revelariam um outro *extraindividual* que realiza coerções sobre a prática linguageira, e que não é da ordem do sistema da língua tal como concebido por Saussure.

¹⁴ A esse respeito, ler *Língua e Lalangue* na análise do discurso de Michel Pêcheux, de Edmundo Gasparini (2021). Neste texto, o autor comenta sobre as vicissitudes sofridas pelo conceito de língua na obra de Pêcheux e como essas vicissitudes poderiam estar implicadas pelo equívoco tomado inicialmente na sua interpretação do que língua e fala representam na obra saussuriana, que o faz subestimar as relações do falante com a língua sob perspectiva saussuriana. Segundo Gasparini (2021), “a relação do falante com a língua está em jogo em qualquer que seja o nível de estratificação considerado, do fonema à combinação de frases em enunciados”, o que permitiria questionar “a aproximação feita por Pêcheux entre o conceito saussuriano da fala e a liberdade do locutor postulada por Jakobson” (Gasparini, 2021, p. 30).

Pêcheux (2014a) reavalia o exemplo de Saussure: o enunciado “A terra gira” pertence ao sistema linguístico ou à fala enquanto uso individual desse sistema? Saussure e Chomsky, avaliando os critérios de funcionamento da língua, diriam que o sistema linguístico é o responsável pelo “bom funcionamento” desta frase, a sua passibilidade de entendimento. Mas Pêcheux os interroga: e se esse enunciado for submetido à leitura de um linguista pré-copernicano (que, por um milagre, tivesse acesso às teorias da linguística moderna)? Esse linguista declararia o enunciado como anômalo, isto é, não realizável mediante o sistema linguístico, como não passível de entendimento, pois um outro *extraindividual* que não o sistema linguístico e suas coerções fonéticas, morfológicas e sintáticas determina se este enunciado faz ou não sentido. Com isso, Pêcheux (2014a) está criticando a identificação implícita entre o universal da língua e o extraindividual na obra saussuriana, apontando para

a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da *particularidade* que define “contratos” linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos, e desigualmente aptos a disseminarem-se uns sobre os outros (Pêcheux, 2014a, p. 72-73).

Essa instância intermediária, esse nível da particularidade definidor de contratos linguísticos, que requer uma “mudança de terreno” para ser apreendido, mediante a intervenção de conceitos externos à linguística estrutural, é o nível do discurso: enquanto real linguageiro exterior (extraindividual) e histórico determinante da produção de sentido na linguagem. Para a apreensão desse nível, Pêcheux (2014a) expõe dois conceitos: o de *processo de produção* ou *processo discursivo*, e o de *condições de produção do discurso*. Já é possível depreender, a partir de tais termos empregados nos conceitos, que o sentido, na perspectiva pecheutiana, não é um sempre-já-lá (evidência ideológica), mas um produto (pois que produzido em determinadas condições que são históricas), um *efeito* do funcionamento de mecanismos formais e dos feixes de normas que definem o que é ou não dizível (o que produz e não produz sentido) em determinada sociedade, em determinado momento de sua história, isto é, em determinadas condições dadas, em última instância, pela luta de classes, seja na teoria, seja na ciência, seja na prática política, seja na luta ideológica. Assim, podemos já evidenciar as relações entre o que seriam o processo discursivo, as condições de produção e os efeitos de sentido.

Embora em AAD-69 a produção de sentido não seja tratada em termos de luta de classes e política, acreditamos que a leitura que fazemos, que considera os textos pecheutianos posteriores a AAD-69 e o texto de Thomas Herbert (Pêcheux, 1995), escrito em 1967, anteriormente comentado, faz-se pertinente para esclarecer que é de fato nesta

direção que o tratamento pecheutiano do linguístico vai: a produção de sentido como efeito ideológico, isto é, concernente à relação imaginária do indivíduo com suas condições reais de existência, historicamente determinadas. A ausência desses termos em AAD-69, como dissemos anteriormente, está ligada à estratégia deliberada de Pêcheux para a intervenção no campo da linguística e das ciências sociais.

Quanto ao conceito de processo discursivo, Pêcheux (2014a) o aborda enquanto “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo determinado em ‘circunstâncias’ dadas”, a partir do qual é possível pautar a efetividade das “variações específicas (semânticas, retóricas e pragmáticas)” que se realizam nesse processo sobre o “‘fundo invariante’ da língua (essencialmente: a sintaxe como fonte de coerções universais)” (Pêcheux, 2014a, p. 73-74). Assim, o processo discursivo estaria para uma atividade sobre e contra os corpos de regras (diferentes discursos, podemos dizer) que definem o que faz ou não sentido a partir de uma “base linguística” identificada, essencialmente, com a sintaxe. O processo discursivo coloca em relação os diferentes discursos existentes (político, pedagógico, econômico, jurídico, religioso, etc.), opondo uns aos outros, criando identidade a partir da alteridade, de modo que se estabeleçam *relações de sentido*: um discurso só existe em função de outros discursos aos quais ele remete, por oposição. Desse modo,

o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido (Pêcheux, 2014a, p. 76)

Esse “ressuscitar” de um discurso prévio no ouvinte tem a ver com a capacidade do próprio orador experienciar o lugar do ouvinte, uma vez que, podemos argumentar, ambos se identificam (identificação e reconhecimento ideológicos entre sujeito e sujeitos no Sujeito). Sintética e didaticamente podemos dizer que o processo discursivo, para Michel Pêcheux (2014a), seria o processo de remissão de um dizer a outros dizeres mediante operações formais sobre a base linguística, necessário para que se produza sentido. Dizer que “A Terra gira” para um cientista pré-copernicano não produz sentido, pois não há dizer ao qual esse discurso possa remeter para produzir sentido. Segundo o conceito de processo discursivo, compreendemos que não pode haver o dizer absolutamente inédito, pois este não é dizível (não produz sentido). É preciso dizer a partir do que já fora dito, e, por meio de operações formais *sobre e contra* os corpos de regras de um sistema linguístico (discursos), produzir sentido. Para dizer ao cientista pré-copernicano “A Terra gira”, seria preciso primeiro que houvesse um discurso que negasse o discurso pré-científico “o sol gira em torno da Terra”,

dizendo: “o sol não gira em torno da Terra”. Somente sobre o que foi dito é possível dizer: eis do que se trata, em última análise, o conceito de processo discursivo.

As condições de produção, por sua vez, designariam justamente o que se convencionou chamar nos estudos linguísticos de “contexto” ou “situação”, como se se tratasse de algo acessório e abstraível. O conceito de condições de produção intervém sobre esta noção deslocada do que é extralinguístico: coloca a história¹⁵ como condicionante da produção do sentido, pois, como vimos, há uma história para o dizer (negação da transparência da linguagem), uma história de tudo o que já foi dito. Logo, os efeitos de sentido (e não o sentido como uma causa sistêmica, mas como produtos de um processo ao mesmo tempo linguístico e histórico) seriam, nessa perspectiva, resultantes de um processo discursivo determinado mediante condições de produção determinadas. Isto evidenciaria a natureza material do sentido, que o faz determinado pela história enquanto real exterior, e não algo espontaneamente contido em um sistema linguístico fechado em si mesmo. O sentido, enquanto efeito de sentido, é uma relação metafórica, dirá Pêcheux (2014a), entre significantes. Justamente por isso é preciso que o dizer se conjugue sobre outro dizer para que seja dito: o sentido se faz “em relação a”, não se define positivamente, tampouco somente pela negação sistemática das relações paradigmáticas dos linguistas estruturalistas. Há uma história do dizer que o coage, que o delimita e o determina. Dessa forma, o sentido de um significante *x* se dá na relação que este estabelece com os outros significantes que lhe são “contexto”, isto é, o enunciado de que ele participa, considerado como “combinação-substituição de lexemas” (Pêcheux, 2014a, p. 101), e com os significantes *y* que poderiam estar em seu lugar em uma relação de “sinonímia proximal” (Pêcheux, 2014a). Dessa forma, a relação de substituição contextual (porque realizada em um enunciado que se insere na história do dizer para produzir sentido) que se estabelece entre *x* e *y* é constitutiva do sentido de *x* e de *y*: a isso, Pêcheux (2014a) chama “efeito metafórico”.

Outro conceito importante, o de enunciado enquanto lugar de substituições-combinações de significantes, Pêcheux (2014a) o define baseado nos estudos benvenistianos, que reconhecem um estatuto diferencial para a frase enquanto elemento que, embora constituído por signos, não é ela mesma um signo. Para Pêcheux (2014a, p. 100), o enunciado é “a frase elementar enquanto objeto único sobre o qual opera o mecanismo do discurso”. Com isso, o autor quer fazer compreender que a combinatória de vários

¹⁵ É preciso ressaltar que o termo “história” não aparece propriamente dito nas elaborações de AAD-69, mas que o empregamos aqui considerando os desenvolvimentos dados à teoria nos anos 1970, com a publicação de *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Louis Althusser, e posteriormente, *Semântica e Discurso*, do próprio Michel Pêcheux.

enunciados não realiza uma unidade superior, que seria o discurso. O enunciado é desde já o objeto discursivo, que se realiza na conjugação do linguístico com o histórico.

Pela concepção de sentido como efeito da relação entre significantes, é possível depreender que a análise de um discurso, isto é, de um enunciado que se submeta à análise sob a perspectiva pecheutiana que aqui adotamos, não é realizável sem uma referência ao que seria possível de ser dito em seu lugar. Lemos, em AAD-69: “*é impossível analisar um discurso como um texto*, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, [...] é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção” (Pêcheux, 2014a, p. 78). Dessa forma, referindo os enunciados ao que seria sua *estrutura profunda*, ou seja, o contingente histórico que viabiliza a realização de metáforas para produção de sentido, e perscrutando as relações que os enunciados ditos estabelecem com os enunciados não ditos em seu lugar, ainda que dizíveis, torna-se possível vislumbrar o feixe de regras que definiram a necessidade daquilo que foi dito, regras estas que se dão na e pela relação imaginária que o homem tem com suas condições reais de existência, ou seja, se dão na ideologia.

As condições de produção também estão relacionadas com o que dissemos sobre o “ressuscitar” do discurso prévio no espírito do ouvinte, com a capacidade do orador de experimentar este lugar de ouvinte, mediante identificação ideológica. Trata-se de sua contraparte imaginária, em relação ao real histórico que designa. Isso interfere no discurso a partir de um jogo de representações que se estabelece entre orador e ouvinte, no qual ambos reconhecem-se como sujeitos, seja um sujeito patrão, um sujeito empregado, sujeito professor, sujeito aluno, etc.. Para compreender melhor esse funcionamento das condições de produção e sua determinação sobre a produção de sentido, recapitulemos como Pêcheux (2014a) propõe seu conceito de discurso.

Seu conceito de discurso, Pêcheux (2014a) o formula a partir da crítica que realiza ao esquema informacional de Jakobson, de 1963, em que a língua, enquanto “código linguístico comum”, aparece como “mero meio” de transmissão de mensagens entre um destinador (A) e um destinatário (B), a respeito de um determinado referente, isto é, um contexto ou situação. A partir do conceito de condições de produção, que coloca esta “situação”, isto é, a história como aquilo que possibilita e determina a produção do sentido (como posteriormente abordado pelo autor quando de uma elaboração mais alinhada às perspectivas althusserianas), Pêcheux (2014a) propõe reelaborar o esquema de Jakobson. Primeiro, o autor demonstra como as condições de produção operam sobre a produção do discurso (chamado por Jakobson de “mensagem”) mediante um jogo de imagens que se

estabelece entre os participantes deste processo, nomeados por Jakobson como “destinador” e “destinatário”, mas que por Pêcheux (2014a) serão tomados, não como presenças físicas de indivíduos comunicadores, mas como “lugares determinados na estrutura de uma formação social” (Pêcheux, 2014a, p. 81) (o lugar de um patrão, de um empregado, de um professor, de um aluno, de um presidente, de um povo, etc.). Este jogo de imagens consiste, primeiramente, na imagem que A faz de B, de si mesmo e do objeto de seu discurso, e nas imagens que B faz de A, de si mesmo e do objeto de seu discurso, colocando em questão como um e outro (se) significam, mediante suas posições historicamente determinadas, frente àquilo que pode e deve ser dito. Há, ainda, um mecanismo de antecipação do qual estes participantes são capazes, que os permite abordar, para melhor elaboração do que será produzido enquanto discurso, a imagem por exemplo que A faz da imagem que B faz de A, ou ainda, a imagem que A faz da imagem que B faz de si mesmo e do objeto de seu discurso; mais ainda, a imagem que A faz da imagem que B faz da imagem que A faz de B, e assim sucessivamente. Essas imagens, ou formações imaginárias, são baseadas, claro, no assujeitamento que as ideologias desempenham, enquanto representações que os sujeitos fazem de si, do outro e do mundo. Assim, o que participa do processo discursivo em questão não são os objetos do mundo em si, mas as representações que os sujeitos carregam consigo enquanto formações imaginárias ideologicamente determinadas¹⁶. É imprescindível precisar o fato de que as relações entre essas representações que os interlocutores colocam em jogo na sua atividade discursiva são desiguais, isto é, há, numa dada estrutura social, forças que subjagam, no interior de um discurso, uma imagem em relação a outra. No discurso pedagógico ou escolar, por exemplo, Pêcheux (2014a) afirma que a imagem que o aluno (B) faz da imagem que o professor (A) faz do referente (R) é a imagem que dominará as demais imagens que se articulam no processo discursivo em questão. Isto se dá justamente porque as relações entre os sujeitos se realizam no interior de uma estrutura social ideologicamente fundamentada (vide a concepção de escola enquanto um AIE), que coloca em jogo desigualdades advindas, em última instância, das relações de produção.

É preciso ainda pontuar que as formações imaginárias que participam do processo discursivo não são arbitrariamente estabelecidas, tampouco formuladas ao bel prazer do falante. Essas formações imaginárias se constituem historicamente, isto é, a partir do real

¹⁶ Ressalvamos mais uma vez: no seu texto *Análise Automática do Discurso* (AAD-69), Pêcheux não fala em ideologia, já que fazia parte de sua estratégia de intervenção nas ciências sociais a ausência deste termo. Porém, levando em conta seus outros trabalhos publicados sob o nome de Thomas Herbert, é possível dizer que é justamente em referência à teoria da ideologia althusseriana (até então desenvolvida nas obras que Althusser escreve sobre sua releitura de Marx) que Pêcheux elabora os conceitos sobre os quais versamos na presente seção.

histórico exterior ao sujeito, de modo que “um estado dado das condições de produção [deve] ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados” (Pêcheux, 2014a, p. 87). Essas representações, portanto, se constituem pelo já-dito, de maneira que ao dizer a imagem de um “professor” se constitui por tudo o que já foi dito de um professor abstraído das condições em que foi dito, o que produz efeito de evidência (efeito particular da ideologia, dado que a prática discursiva é uma prática ideológica).

Considerando tudo o que foi dito sobre a produção de sentido no interior de um processo discursivo, realizado mediante operações formais de combinação e substituição em determinadas condições de produção, que colocam em jogo determinadas formações imaginárias, as quais, por sua vez, são historicamente constituídas pelo já-dito, sedimentações de processos discursivos anteriores, e ideologicamente eficazes, ou seja, operam sobre a linguagem um efeito de evidência; considerando que os objetos do mundo e os sujeitos falantes não participam enquanto tais do processo discursivo, mas como *representações e lugares historicamente determinados*, respectivamente; considerando ainda que esses sujeitos se realizam *pela palavra* (mecanismo da interpelação), produzindo-se enquanto existência histórica em dissimulação, isto é, ideológica, de modo que é mister levar em conta “o fato de que não há *sujeito psicológico universal* que sustente o processo de produção de todos os discursos possíveis” (Pêcheux, 2014a, p. 93); em outras palavras, levar em conta que sentido e sujeito se produzem simultaneamente (só determinado sujeito é capaz de produzir determinados sentidos, pois somente determinados sentidos produzem determinado sujeito), de modo que “a questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*, e não de um modo marginal (...), mas no interior da própria ‘tese central’, na figura da *interpelação*” (Pêcheux, 2014, p. 140); considerando tais proposições teóricas, levamos a cabo a definição pecheutiana de que discurso é “‘efeitos de sentidos’ entre os pontos A e B” (Pêcheux, 2014a, p. 81), isto é, entre os sujeitos participantes do processo discursivo, tomados como lugares histórica e ideologicamente produzidos, e não como presenças físicas, indivíduos destinador e destinatário, conforme assumido pelo esquema informacional de Jakobson.

Com base em tal concepção de discurso, essa instância extraindividual intermediária entre a fala e a língua, que articula o linguístico ao histórico (como coerções do já-dito) e ao político (como tomadas de posição frente à reprodução/transformação das relações de produção), a partir do conceito chave de ideologia, é que pretendemos abordar os relatos de prática dos professores participantes da OLP. Desse modo, é possível remeter tais textos ao processo discursivo que lhes deu vasão, propondo um trilhar metafórico e metonímico

percorrido em seu desenredo. Remetê-los ainda às condições de produção que estão em sua origem, tanto encaradas como o real histórico determinante, como encaradas como sua contraparte imaginária, as representações que se realizam nos e pelos sujeitos. Através de tal arcabouço teórico, poderemos produzir uma grade de análise tal que permita apreender efeitos de sentido outros, quiçá engendrados por uma ideologia característica da nova governamentalidade dominante no capitalismo contemporâneo: a saber, o neoliberalismo.

1.6 Desenvolvimentos da Teoria do Discurso em *Semântica e Discurso*, de 1975

Para avançarmos em nossas discussões acerca da Teoria do Discurso de Michel Pêcheux, propomo-nos, agora, a discutir alguns conceitos constantes na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (Pêcheux, 2014), na qual Pêcheux teoriza, abertamente, as relações que propõe entre sua teoria do discurso e a teoria althusseriana da ideologia.

O propósito cabal de *Semântica e discurso* anunciado pelo autor em sua introdução é pesquisar a relação entre o sistema linguístico e os estudos do sentido, reunidos sob o nome de “Semântica”, uma área tomada como ramo da linguística. Pêcheux (2014) se propõe questionar esta “evidência” segundo a qual a semântica é apreendida pelo domínio da linguística, afirmando que esta área “constitui, de fato, para a *Linguística*, o ponto nodal das contradições que a atravessam e a organizam sob a forma de tendências, direções de pesquisa, ‘escolas linguísticas’ etc.” (Pêcheux, 2014, p. 18). O que Pêcheux nos quer explicar é que as diferentes vertentes da linguística, sejam as tendências formalistas-logicistas, como os estudos estruturalistas e o gerativismo, sejam as tendências históricas, como a sociolinguística, ou ainda as tendências a que se poderia chamar de “linguísticas da fala”, como os estudos enunciativos, o funcionalismo, os estudos do texto e do discurso, entre outras, essas diferentes vertentes têm por ponto de divergência a forma como concebem a questão do sentido, ou seja, fundam-se mediante a discordância em relação à abordagem que fazem da semântica. Explorando essas contradições é que Pêcheux (2014) chegará à tese de que *a Semântica é o ponto nodal em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com a ciência das formações sociais, isto é, o materialismo histórico*. Adentrando tal proposição, Pêcheux (2014) expõe algumas tendências em filosofia¹⁷ que, em seu idealismo, exploram a linguística, como ideologias teóricas, produzindo “evidências” que escamoteiam a determinação do real histórico sobre as práticas

¹⁷ Vale lembrar que na página 33 desta dissertação, na seção 1.2, intitulada “Corte epistemológico, luta eterna na teoria e a necessidade de uma abordagem materialista da Ideologia”, há uma citação de Althusser (1978) sobre as “tendências em filosofia”.

linguísticas. Entre essas tendências, Pêcheux (2014) nos fala, principalmente, de duas: o realismo metafísico e o empirismo lógico. No interior dessas tendências, diferentes formas de subjetivismo, humanismo, racionalismo, etc., produzirão noções de língua, linguagem, sujeito falante, entre outras, que atribuem à questão do sentido uma origem ora sistêmica (funcionamento lógico-matemático de uma série combinatória de traços semânticos), ora psicológica (interpretações pessoais realizadas autonomamente), ora origens que buscam noções intermediárias entre o estritamente sistêmico e o estritamente psicológico, como os estudos enunciativos ou o funcionalismo. Essa oposição a que remetemos entre sistêmico e psicológico é uma das formas manifestantes da oposição filosófica perscrutada por Pêcheux (2014) no estudo que faz da exploração da linguística pelo idealismo: a oposição essencial-contingente, superposta, na filosofia moderna, pela oposição objetivo-subjetivo, como outro de si. O subjetivo faz as vezes do que seria contingente em um processo de significação (digamos: atribui-se ao sujeito e às suas estruturas psicológicas os conteúdos variantes de um enunciado), e o objetivo faz as vezes do que seria essencial no mesmo processo (isto é, atribui-se ao dado linguístico os conteúdos invariantes - se é que existem - de um enunciado). A partir de pontos de reflexão como esse é que Pêcheux (2014) pensará essas duas principais tendências de exploração da linguística pelo idealismo, que assaltam a linguística na forma de uma “filosofia espontânea”, dissimulando a participação do real histórico no processo discursivo: a saber, o realismo metafísico e o empirismo lógico.

Tanto o realismo metafísico quanto o empirismo lógico seriam tendências filosóficas idealistas que subordinam o contingente ao necessário, o subjetivo ao objetivo, que permitiriam uma racionalização dos objetos e dos fenômenos do mundo. Ambas trazem em si a pretensão de uma “teoria universal das ideias”, mediante a qual o mundo poderia ser apreendido pelo pensamento como uma “rede universal de noções”, cada uma dessas noções adequadamente identificada aos seres no universo, rede esta mediante a qual se conceberia um “procedimento administrativo” capaz de racionalizar estes seres tão díspares. No que concerne ao languageiro, essas tendências exprimiriam uma posição filosófica “segundo a qual o pensamento e a linguagem provêm primeiramente da experiência e depois da dedução” (Pêcheux, 2014, p. 61). Assim, o que se deduz de um enunciado ou uma palavra deve corresponder a uma “verdade” que o enunciado ou a palavra trariam em si, de modo que o subjetivo da interpretação curva-se ao objetivo do languageiro, idealmente tomado como fixo e unívoco. Segundo Pêcheux (2014),

O resultado dessa subordinação é a possibilidade aparente de tratar todos os seres (incluindo-se os que pertencem ao domínio da moral, da religião, da política, etc.)

como análogos a seres lógico-matemáticos e aplicar a seu respeito as mesmas operações (Pêcheux, 2014, p. 63).

Eis o primordial da tendência realista-metafísica, que se preocupa em estabelecer uma relação dos objetos e dos sujeitos consigo mesmos, rejeitando o processo histórico que os constrói, que lhes imputa sentido e do qual fazem parte indissociavelmente. Desse modo, fala-se em realismo metafísico (o que chega a parecer contraditório) porque estabelece-se uma realidade *a priori*, designada por si mesma como homogêneo não-contraditório e ontológico, com conteúdos universais que se impõem às sociedades como que por vontade própria, isto é, enquanto Sujeitos¹⁸. Fundamentado na “verdade ontológica”, que desconsidera os processos históricos que determinam as nossas relações com o mundo, o realismo metafísico é a expressão do idealismo que permite a produção da evidência de que uma palavra designa uma coisa ou possui um sentido.

Quanto ao empirismo lógico, essa tendência idealista é derivada do que se estabelece no realismo metafísico, isto é, o pressuposto da “verdade ontológica” que permite inverter as relações dos objetos e fenômenos do mundo com os objetos do pensamento, de modo que os objetos do mundo são deduzidos a partir da manipulação dos objetos do pensamento. O empirismo lógico, portanto, traduz-se pelo esforço de conceber instrumentos lógicos universais capazes de manipular esses objetos de pensamento para lhes extrair a verdade sobre os objetos do mundo, *invertendo o primado da prática sobre a teoria*, característico de uma posição científica materialista. Essa tendência é fortemente manifesta nas obras dos semanticistas lógicos, que elaborarão relações de conjunto (como se o mundo fosse designado por uma lista de palavras que lhe correspondesse) e implicatura para apreender os sentidos das sentenças¹⁹ nos estudos de linguagem que realizam. Baseado em tais procedimentos administrativos, o empirismo lógico seria a expressão do idealismo que permite a produção da evidência de que existe uma coerência sintagmática dada pelo encadeamento sintático nos enunciados, na forma como as palavras são relacionadas umas às outras.

Concluindo sua investigação sobre a exploração da linguística por essas tendências filosóficas, Pêcheux (2014) escreve:

Podemos resumir nossa investigação pela seguinte constatação: *as teorias empiristas do conhecimento, tanto quanto as teorias realistas, parecem ter interesse em esquecer a existência das disciplinas científicas historicamente constituídas, em*

¹⁸ É expressão do idealismo imprimir sobre a substância o princípio da personalidade.

¹⁹ Exemplos como “João é brasileiro. O brasileiro não desiste nunca. Logo, João não desiste nunca.” serão abundantes nas elaborações destes semanticistas, empenhados em explorar a língua enquanto um sistema lógico do qual se pode extrair, mediante análise, axiomas lógicos extensivos a toda ordem logicamente estabelecida.

proveito de uma teoria universal das ideias, quer tome ela a forma realista de uma rede universal e, a priori, de noções, quer tome a forma empirista de um procedimento administrativo aplicável ao universo pensado como conjunto de fatos, objetos, acontecimentos ou atos.

Esses dois tipos de teoria podem ser qualificados de *ideológicos*, na medida em que *exploram* a existência das disciplinas científicas, *mascarando* essa existência, de forma que a distinção entre ciência e não ciência seja encoberta (Pêcheux, 2014, p. 69).

É na tentativa de afastar ou inibir os efeitos dessas tendências filosóficas sobre a linguagem nos estudos semânticos que Pêcheux (2014) quer colocar em pauta a existência de duas disciplinas ou áreas de estudo mascaradas por essas mesmas tendências, nas suas formas de “teorias ideológicas”, disciplinas que muito descredita a afirmação de que a semântica é tão somente um ramo da linguística: primeiramente, o materialismo histórico, e, secundamente, a psicanálise e o que ela tem a dizer sobre “o Homem” que está na base das diferentes manifestações do subjetivismo nessas tendências. A afirmação pecheutiana do materialismo histórico como interventor legítimo no campo da linguística consiste na constatação da determinação dos processos de significação pela história, tomada enquanto “um imenso sistema *natural-humano* em movimento, cujo motor é a luta de classe” (Pêcheux, 2014, p. 138). Logo, trata-se da afirmação da identificação das práticas discursivas como práticas ideológicas. Nos termos pecheutianos:

Diremos que as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua [variações de sentido, essencialmente] são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes (Pêcheux, 2014, p. 83-84, adendo nosso).

Ora, para trabalhar essa identificação, o autor formulará conceitos cabais para sua teoria do discurso, entre eles, alguns que consideramos fundamentais: interdiscurso, intradiscurso, pré-construído, discurso transversal, formação ideológica (FI) e formação discursiva (FD).

O conceito de FI será o primeiro com o qual nos ocuparemos. Trata-se de uma apropriação por parte da teoria pecheutiana do conceito de “ideologias particulares” de Louis Althusser (1980). Pêcheux (2014) nos explica que “a instância ideológica existe sob a forma de *formações ideológicas* (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado), que, ao mesmo tempo, possuem um caráter ‘regional’ e comportam posições de classe” (Pêcheux, 2014, p. 132), de modo que os objetos do mundo são apreendidos *no* e *pelo* sujeito concomitantemente ao sentido que lhes imputa um interesse particular designado por uma posição ímpar na luta de classes. Isto não quer dizer que as posições de classe existam anteriormente aos objetos do mundo e que estes são manipuláveis em suas mãos, mas que a própria divisão em campos da

instância ideológica (religião, moral, educação, justiça, etc.) e as relações de desigualdade-subordinação entre elas é dada pela luta de classes, que reparte objetos mediante os conflitos que exprime. Assim, as FI compreenderiam diferentes séries de práticas alinhadas aos interesses de uma ou mais classes, de modo que o conjunto das FI deve ser pensado como uma estrutura de “todo complexo com dominante” de FI dispostas por relações de desigualdade-subordinação, que, em última análise, são as relações de desigualdade-subordinação entre as próprias classes em luta.

A cada FI é possível atribuir formações discursivas (FD), que lhe correspondam, isto é, que se alinhe aos interesses de classe e ao recorte do real assumido pela FI em questão (seu caráter regional). A expressão FD é reinterpretada por Pêcheux com base na obra de Michel Foucault, em que as FD aparecem como regularidades discursivas ou dispersões de enunciados que se disponibilizam aos sujeitos falantes. Na obra pecheutiana, este conceito ganha um novo contorno: a FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (Pêcheux, 2014, p. 147), como se fosse um panfleto ou um sermão coagindo o dizer em uma direção, para responder aos interesses de uma classe ou uma coligação de classes, de modo que o sentido de uma palavra ou uma sentença se produz no interior de uma FD, reportando-se ao já-dito da FD, nas relações que estabelece com elementos significantes desta FD. Pêcheux (2014) nos explica que as diferentes FD “representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux, 2014, p. 147), interpelando os indivíduos em sujeitos na medida em que, fornecendo os sentidos dos discursos destes sujeitos, produzem os sujeitos de seus discursos.

Tomando tais teorizações em vista, Pêcheux (2014) revisita o conceito de processo discursivo, articulando-o ao de FD. O processo discursivo pode assim ser redesignado como “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos - ‘significantes’ - em uma formação discursiva dada” (Pêcheux, 2014, p. 148). Isto quer dizer que são as FD que ditarão as regras que enquadrarão, como um código legal, as operações discursivas que os sujeitos precisam realizar para produzir o sentido de suas palavras, reportando, em seus discursos, as relações entre os elementos significantes conforme lhes dita a FD em sua expressão panfletária.

Bem, se é verdade que as classes sociais não pré-existem à sua luta, mas, pelo contrário, se constituem uma em relação a outra, simultaneamente, nas relações de luta que estabelecem entre si, o mesmo se deve dizer das FI que expressam seus interesses nos AIE. Se as pensarmos estruturalmente, portanto, chegaremos, conforme exposto anteriormente, à

concepção de um “todo complexo com dominante”, em que relações de desigualdade-contradição-subordinação conectam as diferentes FI, que, por sua vez, se constituem pela alteridade de uma em relação à outra no interior dos processos superestruturais de reprodução-transformação das relações de produção. Ora, por consequência, o mesmo acomete a instância discursiva, que, como vimos, é a expressão da ideologia no languageiro. Assim, concebe-se que as FD também se constituem na alteridade e se relacionam por desigualdade-contradição-subordinação, formando um “todo complexo com dominante” de FD. A este todo complexo, Pêcheux (2014) propõe chamar de *interdiscurso*. Nas suas palavras:

(...) propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.

Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, **objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”**, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 2014, p. 149, destaques nossos).

O trecho por nós destacado em negrito sintetiza bem o que o conceito de interdiscurso pretende designar. A objetividade evocada, nós a lemos enquanto caráter material do interdiscurso, em oposição ao caráter imaginário do funcionamento ideológico que se dá no interior das FD, na produção da evidência do sentido. Conforme explicado no trecho, é próprio da produção de sentido nas FD dissimular a existência (o caráter material) do interdiscurso e sua dependência em relação a ele. Assim como toda prática ideológica, a prática discursiva dissimula a existência do real histórico exterior e determinante: no caso específico do languageiro, este real é o interdiscurso, como tudo aquilo que se disse por todos que um dia o disseram seja sobre si, seja sobre o outro, seja sobre os objetos do mundo, mediante determinadas condições da luta de classes, dizeres esses que, enquanto caráter material do sentido, são dissimulados no funcionamento ideológico do discurso, na palavra dita todos os dias pelos sujeitos que se julgam dela senhores, na ilusão de sua autonomia.

O interdiscurso, segundo Pêcheux (2014), possui uma dupla forma: a de pré-construído e a de discurso transversal. O conceito de *pré-construído* alude justamente aos dizeres que são tomados como “sentidos” de uma palavra ou enunciado, construídos pelo Outro (determinação histórica) em oposição àquilo que o sujeito constrói em seu enunciado. Nesse sentido, o pré-construído, para Pêcheux (2014) é o “impensado” que emerge no “pensado” das práticas discursivas. Para melhor nos explicarmos, vale aqui revisitar o exemplo que Pêcheux (2014) toma do semantista lógico Frege: “*Aquele que salvou o mundo*

morrendo na cruz nunca existiu”. O sintagma nominal destacado, que designa um ser no mundo negado em seguida pelo sintagma verbal, evoca o pré-construído. É o “impensado” que emerge na fala do sujeito, pois que remete à palavra do Outro (determinação histórica) na sua formulação. O que se enuncia é que nunca existiu aquele que *disseram*, em outro lugar, em outro tempo, independentemente, que existiu. Este é o funcionamento do pré-construído na superfície discursiva, na elaboração do que, em seu sistema conceitual, Pêcheux (2014) designará por *intradiscurso*.

O conceito de intradiscurso remete aos enunciados tomados como enunciados de um sujeito, em uma relação do discurso consigo mesmo, considerando a linearidade do encaixe sintático definida pela ordem sistemática da palavra. É para designar esta realidade linear da palavra dita por um sujeito como dado linguístico do real discursivo que Pêcheux (2014) elabora o conceito de *intradiscurso*: “o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘correferência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito” (Pêcheux, 2014, p. 153). É pelo funcionamento do intradiscurso que se dissimula o interdiscurso, ou seja, é pelas relações que o sujeito estabelece entre os significantes na ilusão de sua autonomia (que, na verdade, são relações prescritas pelas FD que o interpelam) que o interdiscurso é “esquecido” na prática discursiva, pela atividade paradigmática da seleção de significantes e pela atividade sintagmática de colocar esses significantes em relação uns com os outros. Esse “esquecimento” do real exterior do interdiscurso, que Pêcheux (2014) chamará de esquecimento nº 2, como consequência do esquecimento nº 1, que é o da determinação histórica do sujeito; esse esquecimento realiza-se mediante o retorno na linguagem das duas formas do idealismo sobre as quais dissertamos anteriormente: o realismo metafísico e o empirismo lógico, que permitem, conforme vimos, a produção da evidência de que uma palavra possui um sentido e da evidência de que uma palavra se associa a outra por relações puramente linguísticas, respectivamente. Para explorar a materialidade da produção do sentido que rompe com essas evidências ideológicas, Pêcheux (2014) elaborará os conceitos de *efeito metafórico* e *efeito de sustentação*.

O conceito de efeito metafórico, o leitor se recordará, já foi discutido na sessão anterior, quando pudemos explorar as elaborações pecheutianas presentes em AAD-69 (Pêcheux, 2014a). Em *Semântica e Discurso*, entretanto, este conceito aparece explicitamente articulado com o materialismo histórico e com a psicanálise de cuja intervenção resulta. A metáfora, explica-nos Pêcheux (2014), “é um processo não subjetivo no qual o sujeito se constitui” (Pêcheux, 2014, p. 120), realizado no discurso pela produção de “efeitos de sentido

como relação de possibilidade de substituição entre elementos (palavras, expressões, proposições) no interior de uma formação discursiva dada” (Pêcheux, 2014, p. 151). Ou seja, a teoria do discurso pecheutiana rejeita o sujeito capaz de todos os discursos do gerativismo, como vimos anteriormente, para pensar o sujeito como efeito dos significantes que o enredam e nos quais se emaranha pelos processos metafóricos, isto é, pela tomada de um significante por outro na produção do sentido de seu discurso. É o “encaixe” de um significante no “fio do discurso”, a partir da “evidência” de seu sentido para o seu sujeito, em oposição ao real do “pré-construído” para o interdiscurso dissimulado na FD: eis do que se trata o processo metafórico.

O efeito de sustentação, por outro lado, diz respeito à dissimulação pela ideologia de que a relação entre os significantes dispostos sintaticamente no intradiscurso é uma relação historicamente determinada. A “coerência” construída entre um e outro significante, proposição ou enunciado no discurso de um sujeito é permitida por um *discurso transverso*, como discurso do Outro ou do Sujeito, situado no real do interdiscurso, ou permitida pela *simulação de um discurso transverso*, como um enunciado que *precisa* ter sido dito pelo Outro ou pelo Sujeito. Em outras palavras, o que Pêcheux (2014) nos explica a partir do conceito de efeito de sustentação é que a relação lógica que o sujeito “pensa” em seu enunciado, em verdade, é uma relação histórica “impensada” que aparece como “evidência” incidental. O discurso transverso, nesse sentido, pode ser concebido como uma “*evocação lateral* daquilo que se sabe a partir de outro lugar e que serve para pensar o objeto da proposição de base” (Pêcheux, 2014, p. 101). Essa “evocação”, como dissemos, “pode ser uma evocação simulada, que introduz, sub-repticiamente, um novo ‘pensamento’” (Pêcheux, 2014, p. 101). O discurso transverso, comentemos ainda, incide, de maneira geral, em uma relação de *explicação* entre dois enunciados, sob a implicatura que se evidencia entre eles. Na medida em que um enunciado “explica” o outro, havendo possibilidade mesmo de acrescentar um “porque” entre os dois, tem-se portanto um “terceiro enunciado” dissimulado permitindo a incidência desse “porque”, que é o discurso transverso. Seguindo os estudos de Pêcheux (2014) sobre os exemplos constantes na obra do semanticista lógico Frege, pensemos a relação entre os seguintes enunciados:

A: O gelo flutua sobre a água.

B: O gelo tem um peso específico inferior ao da água.

Se os dispuséssemos sintaticamente, teríamos: O gelo flutua sobre a água, *porque* o gelo tem um peso específico inferior ao da água. Ou então: o gelo tem um peso específico inferior ao da água. *Portanto*, o gelo flutua sobre a água. O que se apreende aqui é uma

relação de implicatura dada não por uma “lógica” que se inscreva entre os enunciados, mas por um discurso do Outro, discurso científico, que diz: “Se alguma coisa tem um peso específico inferior ao da água, flutua sobre a água”. Este é um exemplo de discurso transversal produzindo um efeito de sustentação, ou seja, uma coerência entre dois enunciados que dissimula sua materialidade histórico-discursiva. Logo, quando falamos em efeito de sustentação e discurso transversal, falamos em “articulação” de elementos (palavras, proposições, enunciados) como efeito da eficácia ideológica da prática discursiva.

Podemos, agora, refinar a proposição teórica da produção simultânea do sentido e do sujeito, dizendo: é pelo “encaixe” e pela “articulação” de significantes, proposições e enunciados, realizados como efeito metafórico e efeito de sustentação, a partir da dissimulação ideológica do pré-construído e do discurso transversal como dupla forma do real histórico determinante do interdiscurso no interior de uma FD, que se concebe o que vamos chamar de “forma-sujeito do discurso”, isto é, a constatação teórica de que sentido e sujeito se produzem como evidências ideológicas intrincadas uma à outra. Nas palavras pecheutianas:

Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 2014, p. 150).

Assim se implicam mutuamente o esquecimento nº 1, que é o da determinação histórica do sujeito, e o esquecimento nº 2, que é o da determinação histórica do sentido, de modo que “o efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos de esquecimento nº1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2” (Pêcheux, 2014, p. 165).

Para ilustrarmos as relações entre os principais conceitos discutidos até este momento em torno da obra *Semântica e Discurso* (Pêcheux, 2014), propomos o esquema a seguir, no qual as setas presentes indicam “determinação” ou relação de efeito ou de implicação:

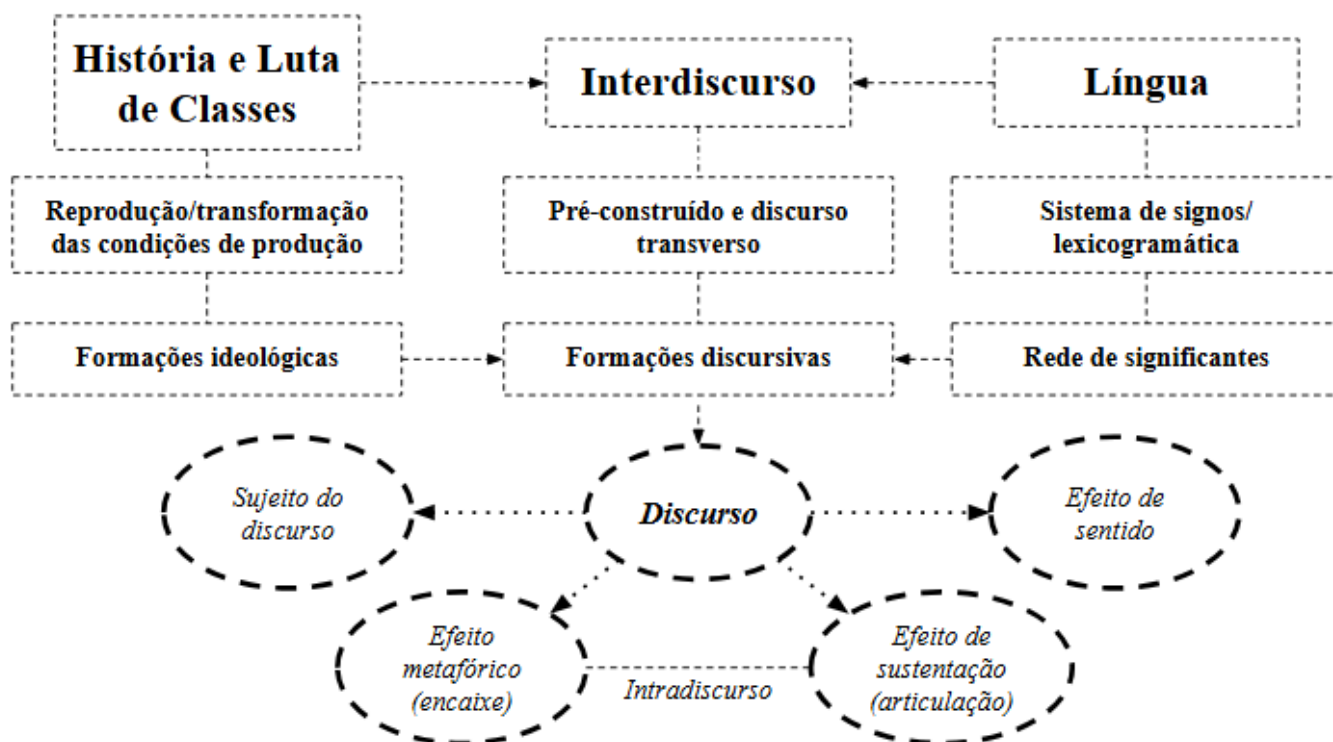


Figura 1: Condições, processos e efeitos do discurso

Estes são os desenvolvimentos da teoria do discurso pecheutiana, descritos em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (Pêcheux, 2014), que mais serão pertinentes para as análises nesta dissertação desempenhadas. Vale lembrar que a obra pecheutiana em questão avança significativamente nas aproximações entre o materialismo histórico e a psicanálise, tanto quanto também avança na teoria da ideologia e da prática política, nos estudos sobre a desidentificação e a luta eterna na teoria, avanços esses aos quais não pudemos nos deter em razão dos objetivos analíticos a que nos propusemos, a saber: a análise das determinações da ideologia neoliberal sobre o discurso dos professores participantes da OLP. Como última sessão deste capítulo em que discutimos a teoria da ideologia e a teoria do discurso, evocaremos, na sessão 1.7, mais algumas (re)elaborações de Michel Pêcheux que poderão contribuir com a descrição e a interpretação, tomadas como gestos analíticos, que realizaremos sobre o nosso corpus de pesquisa.

1.7 Refinamentos para uma (in)disciplina de interpretação

Nesta seção, revisitaremos alguns dos últimos textos de Michel Pêcheux, como *Discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, 2015) e *Delimitações, inversões, deslocamentos* (Pêcheux, 1990), acompanhando as discussões realizadas por Gasparini em *Língua e lalangue na análise do discurso de Michel Pêcheux* (Gasparini, 2021) em torno dos desdobramentos conceituais da trajetória teórica de Michel Pêcheux, sobretudo no que concerne à sua afetação pela teoria psicanalítica na última fase de sua obra. Estes textos nos permitirão contemplar de forma mais contundente o que já pudemos discutir em alguma medida na seção 1.4 desta dissertação, intitulada “Desenvolvimentos da Teoria da Ideologia por Michel Pêcheux”, com os textos do autor *Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal?* (Pêcheux, 2015) e *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: o início de uma retificação* (Pêcheux, 2014), e o texto de Zoppi Fontana intitulado *Objetos paradoxais e ideologia* (Zoppi Fontana, 2005). Tal discussão concerne às falhas dos rituais ideológicos e aos pontos de equívoco de sua determinação, de modo que as práticas discursivas jamais se encerram sob a reprodução das relações de produção (o que seria a condenação da história). Nos termos pecheutianos, a presente seção se dedica a explorar teoricamente a dimensão de *acontecimento* do discurso, mediante a qual cada enunciado está materialmente condicionado a ser o que é e ser outro de si.

Conforme discutido anteriormente na seção supracitada, quando falamos em dominação ideológica, falamos necessariamente em resistência. Esta é a condição engendrada pela própria luta de classes enquanto motor da história. Por este prisma, o do materialismo histórico, reconhecemos o real contraditório da história. Já através do prisma psicanalítico, podemos falar das relações entre o inconsciente e o teatro da consciência, o primado daquele sobre este e, portanto, o primado do sujeito sobre o ego, de modo que o equívoco é anterior e condicionante da representação una e unificadora do eu, objeto da interpelação ideológica, conforme discutido sobre a confusão althusseriana.

No âmbito da teoria do discurso, pode-se afirmar que algo da ordem de um real do inconsciente se relaciona intimamente ao real da língua, através dos efeitos que a ordem estrutural do significante imprime sobre o sujeito falante. Gasparini (2021) nos ajuda a compreender que, ao falarmos do real da língua, falamos daquilo que, em detrimento das pretensões da ciência linguística, é linguístico porém impossível de se representar, pois que rejeita qualquer simbolização, pois que marca uma singularidade irreduzível no sujeito, escapando às vãs tentativas de dominação da consciência. Segundo o autor, é a isto que se refere o conceito de *lalangue* tomado por Pêcheux da teoria psicanalítica lacaniana como um

recurso que permitiria à teoria do discurso abordar o equívoco na língua. A partir do conceito de *lalangue*, a língua tomada como base linguística sobre a qual se realizariam os processos discursivos se desloca em relação a si mesma: para além das possíveis descrições da linguística no que tange às transformações engendradas em um processo discursivo para a produção de um enunciado (transformações de tipo fonético, morfológico e sintático), “o recurso a *lalangue* indica que o ponto de equívoco da língua assegura a própria configuração dos efeitos produzidos em nível do discurso” (Gasparini, 2021, p. 103). Gasparini (2021), de acordo com a leitura que faz do texto *A língua inatingível*, de Pêcheux e Gadet, publicado pela primeira vez em 1981, afirma que o conceito de *lalangue* “remete ao ponto de equívoco na língua, correspondendo a um espaço recortado por falhas, atestadas pela existência do lapso e do chiste (...) [, ao] ponto a partir do qual há língua e há inconsciente” (Gasparini, 2021, p. 102). A consideração de *lalangue* nos faz defrontar a modalidade do equívoco no discurso, aspecto que faz com que, seja tomada como atividade simbólica, seja como prática ideológica, a prática da palavra produza enunciados sempre sujeitos a serem um outro de si. Gasparini (2021) nos explica que a condição equívoca da prática da palavra é remetida, por Pêcheux, ora à sua natureza simbólica (concepção presente em *Discurso: estrutura ou acontecimento?*), ora à sua relação com o real histórico (concepção presente em *A língua inatingível*). Não é nosso objetivo, nesta dissertação, adentrar tal discussão. Basta-nos, aqui, afirmar com os autores citados o real equívoco da prática discursiva, que permite que um enunciado sempre possa ser outro de si mesmo, mediante o irrepresentável constituinte de *lalangue*.

A abordagem do equívoco na prática discursiva é realizada em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, 2015) pensando a Análise do Discurso enquanto uma disciplina de interpretação. Sobre este ponto, a primeira reflexão pecheutiana que gostaríamos de discutir concerne ao que está pressuposto ao falarmos em uma disciplina de interpretação. Segundo o autor, as disciplinas de interpretação pressupõem um real que admita certos “furos”, que admita, em última análise, a contradição, no interior da qual se possa interpretar e “tomar partido” por este ou aquele sentido, assumindo-o e não o negando (cf. Pêcheux, 2015). Uma disciplina de interpretação que se leve a cabo nestes termos não comportaria, portanto, a univocidade de uma análise “automática”, que se proponha, por exemplo, transmutar enunciados “ideológicos” em enunciados “científicos”, o que poderíamos acusar junto a Pêcheux de “stalinismo linguístico”. Uma posição como essa, comenta-nos Pêcheux (2015a), consiste em um desvio teórico, cujos ares de discurso sem sujeito, em simulação dos processos matemáticos, nega a interpretação no momento mesmo em que ela se dá. Nas

palavras pecheutianas: “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar” (Pêcheux, 2015a, p. 53).

Dessa forma, o que Pêcheux (2015a) realiza em *Discurso: estrutura ou acontecimento* é, de fato, uma crítica contundente aos trabalhos que se coloquem na posição da “reprodução do real” como verdade científica, como se o processo sem sujeito nem fins da história fosse apreensível em uma exterioridade científica que em nada com ele se comprometesse. Tomar a análise de discurso nesses termos seria, nós acreditamos, reproduzi-la como uma “ideologia do discurso”, em que práticas pseudocientíficas simulassem uma ciência capaz de desvelar as verdades por detrás das “ideologias”. Seria, por fim, requentar a antiga analogia marxista entre ideologia e erro, e proclamar a AD como o decantador exato, capaz de separar o “verdadeiro da ciência” do “engodo da ideologia”.

Segundo Pêcheux (2015a), à AD não cabe replicar as verdades descobertas pelos Grandes Textos (da Ciência, do Direito, do Estado), mas “se pôr na escuta das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido” (Pêcheux, 2015a, p. 48). Isso comporta o risco de um “retorno fantástico para os positivismos e filosofias da consciência” (Pêcheux, 2015a, p. 49) contra o qual aquele que se coloca na posição de intérprete deve se precaver. Em resumo, o analista precisa afastar tanto os dogmatismos e ontologias que colocam a existência de uma verdade a priori (de modo que interpretar signifique “redescobrir essa verdade” em meio à “falsidade ideológica”) quanto os subjetivismos e racionalismos que não fazem senão reproduzir a evidência do sentido, como aquele sempre-já-lá. Pêcheux (2015a) chega a comentar certas “exigências” que, portanto, se imporiam ao trabalho do analista. A primeira seria “dar primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (Pêcheux, 2015a, p. 49), isto é, descrever o mais minuciosamente possível a materialidade discursiva de modo a identificar os pontos de interpretação possíveis, os vazios deixados ao intérprete. Como, no caso do enunciado “On a gagné/ Ganhamos!” analisado por Pêcheux (2015a), as categorias sintáticas de sujeito e objeto preenchidas por vazios onde fala o interdiscurso, bem como o “por que ganhamos?” e o “como ganhamos?” que se pode erguer contra a evidência de sentido do enunciado. Pêcheux (2015a) ainda nos explica que este gesto de descrição que se impõe como primordial na tarefa do analista tem por objeto um real específico: a língua, o real linguístico. Conforme vimos juntos de Gasparini (2021), este real linguístico não responde à lógica disjuntiva do “ou... ou”, mas ao que se impõe na forma de equívoco, de falha, de “erro de pessoa”, na forma do “isto... e também aquilo”.

Sobre esse descrever da materialidade linguística tendo como objeto o real da língua, Pêcheux (2015a) explica que tal descrição precisa “abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural” (Pêcheux, 2015a, p. 51), de modo que o próprio da língua se revele em sua, digamos, “eterna” e incontornável divisão em dois espaços:

o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (Pêcheux, 2015a, p. 51).

Estes “espaços” corresponderiam, em cada enunciado, cada prática da palavra, a sua dimensão de “estrutura”, de modo que cada enunciado está incontornavelmente vinculado a uma rede de outros enunciados, que, determinando-o historicamente, permite que ele produza sentido; e a sua dimensão de “acontecimento”, de modo que, determinado historicamente, este mesmo enunciado exerce um efeito retroativo sobre a rede de enunciados a que se vincula, produzindo uma espécie de “sacudida” nas filiações históricas de sua própria determinação. Tendo objetos de tal natureza sob análise, a atividade do analista é, desde já, uma atividade dialética, que precisa fazer trabalhar a contradição inerente a todo fato de língua, independentemente da medida em que se expresse essa contradição.

A segunda exigência para o trabalho do analista de discurso de que nos fala Pêcheux (2015a) é a de reconhecer que toda descrição (se se leva a cabo o fato de que não existe metalinguagem, isto é, de que não é possível a replicação do real tal e qual conforme pudemos comentar anteriormente) “está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido e derivar para um outro” (Pêcheux, 2015a, p. 53).

Conforme já pudemos assinalar, segundo o pensamento pecheutiano em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, 2015a), todo enunciado é descritível, portanto, como uma série de pontos de deriva, lugares onde a contradição do linguístico se concentre e onde constelações diversas de enunciados se permitam desenhar do interior do interdiscurso, lugares onde, enfim, a interpretação se exige. Pêcheux (2015a) nos explica, portanto, que, na prática do analista do discurso, *descrever e interpretar devem se alternar como em um batimento*, sem se “entremisturar no indiscernível” (Pêcheux, 2015a, p. 54). O autor ainda faz a ressalva de que “dizer que toda descrição abre sobre a interpretação não é necessariamente supor que ela abre sobre ‘não importa o que’” (Pêcheux, 2015a, p. 54). Isto quer dizer que interpretar não é “dar qualquer sentido”, mas detectar, a partir dos pontos de deriva, as possibilidades do “discurso-outro”, isto é, detectar os sentidos que se permitem produzir no interior das relações interdiscursivas, e tomar partido por um deles. Cabe ao

analista reconhecer que outras constelações de enunciados são sempre possíveis e que se apresentam em estado de virtualidade para serem assumidas pelos sujeitos, nos seus gestos de interpretação.

Isto leva à terceira e última exigência formulada por Pêcheux (2015a), que é a de reconhecer que a interpretação, tomada como este ato de inscrever um discurso, mediante as possibilidades de deriva que ele oferece, numa série discursiva (nos termos pecheutianos de 1975, em uma FD), sempre oferece o risco de encerrar o acontecimento do discurso em sua estrutura. O que se quer dizer é que, ao se assumir um sentido e não outro mediante um gesto de interpretação e analisar um discurso conforme esta tomada de posição, corre-se sempre o risco de apagar o acontecimento do enunciado, através de uma “absorção em uma sobreinterpretação antecipadora” (Pêcheux, 2015a, p. 55), de modo que o enunciado fica condenado a uma parte que lhe caiba na história, desprovido de seu essencial contraditório.

Vale a pena tomarmos à leitura as palavras pecheutianas a este respeito:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, **todo discurso marca a possibilidade de uma destruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de um 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: não há identificação plenamente bem sucedida, isto é, ligação sócio-histórica que não seja afetada, de uma maneira ou de outra, por uma “infelicidade” no sentido performativo do termo - isto é, no caso, por um “erro de pessoa”, isto é, sobre o *outro*, objeto de identificação (Pêcheux, 2015a, p. 56, destaques nossos).

O que Pêcheux (2015a) vem expor com tudo isso é que em todo discurso há sempre a possibilidade de ruptura, de insubordinação, de falha do ritual ideológico, de desidentificação, gestando dentro de si ambos os efeitos da luta de classes: a dominação e a resistência, de modo que uma palavra ou um silêncio podem incorporar-se, simultânea e contraditoriamente, aos processos históricos tanto de reprodução quanto de transformação das relações sociais (em última instância, relações de produção). Isso depende de como o acontecimento discursivo será trabalhado.

Para melhor entender como o discurso pode, em sua dimensão de acontecimento, se voltar contra sua determinação histórica, em termos de produzir sentidos que não sejam os estabilizados e normalizados nas práticas das ideologias dominantes, remetemos ao texto *Delimitações, inversões, deslocamentos* (Pêcheux, 1990), em que Pêcheux disserta sobre o que seria o discurso revolucionário e como esse se realizaria enquanto tal. Segundo Pêcheux (1990), a questão das revoluções, em última análise, diz respeito às relações entre “o visível e

o invisível, entre o existente e o alhures, o não realizado ou o impossível, entre o presente e as diferentes modalidades da ausência” (Pêcheux, 1990, p. 8). E, sendo a linguagem a expressão do simbólico para o animal humano, não estaria ela no cerne desses contatos, dessas relações entre o real e o imaginário? Citando as modalidades e tempos verbais que permitem representar passados incertos, futuros hipotéticos, ações assertivas e não assertivas, além dos pronomes que distribuem estes e aqueles, seus lugares na enunciação, sua participação nisso ou naquilo, Pêcheux (1990) comenta que

toda língua está necessariamente em relação com o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” da percepção imediata: nela se inscreve assim a eficácia omni-histórica da ideologia como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível (Pêcheux, 1990, p. 8).

Desse modo, é possível afirmar que, para Pêcheux (1990), a língua representa desde já um real que se abre ao jogo ideológico, de modo que seus recursos materiais permitem a produção de sentidos que convocam tanto à reprodução quanto à transformação das relações sociais dadas pela história, pela luta de classes. A “eficácia ideológica” encontra, portanto, na língua, seu instrumento (im)perfeito, pois que, havendo na língua recursos tanto para a representação daquilo que é, quanto daquilo que pode, deve ser, ou talvez será, ou seria, ou tenha sido, a língua está no âmago das relações imaginárias com as condições reais de existência. É nesse sentido, por exemplo, que podemos afirmar com o Pêcheux dos anos 60 em *Cahiers pour l'Analyse*, vol. 2, citado por Paul Henry (2014), que o discurso é, por excelência, o instrumento da prática política, pois, por invariavelmente se inscrever nas práticas da ideologia, colocando o sujeito em relações imaginárias com suas condições reais de existência e permitindo que este deslumbre tanto o visível quanto o invisível, o que foi e o que será, ou o que teria sido e o que poderá ainda ser, e inscrevendo o sujeito nos fins últimos da realização de si, do outro e do nós, por tudo isso é que a prática da palavra produz o sujeito, desde já, como um sujeito político, jamais encerrado em uma ou outra posição de classe, pelo contrário, incontornavelmente contraditório em relação a si mesmo, assumido por um sem número de relações imaginárias consigo, com o outro e com o mundo. Sobre isso, lemos em *Delimitações, inversões, deslocamentos* (Pêcheux, 1990) que o todo do processo revolucionário, “a passagem de um mundo a outro” (Pêcheux, 1990, p. 9), o conjunto das posições de classe e dos movimentos de sua luta, reflete, inevitavelmente, a relação com o invisível, constituindo-se como “um só processo, contraditório, no qual se tramam as relações entre língua e história” (Pêcheux, 1990, p. 9).

Estudando a série de revoluções constituída pela revolução francesa (burguesa), pela revolução socialista (nos termos de sua teorização durante o século XIX) e pelas revoluções

proletárias ligadas ao 1917 soviético, Pêcheux (1990) perscruta as formas mediante as quais a luta ideológica se desloca, através do campo linguístico, de um enfrentamento entre mundos separados por barreiras linguísticas (feudalismo multilinguístico) para a construção de um único mundo que não cessa de se dividir em dois, na forma das contradições e dos paradoxos que se expressam em uma mesma língua, nas suas práticas discursivas no terreno do jurídico, do político e do econômico, mas também do ordinário cotidiano, no espaço da família, da comunidade, do trabalho e da escola. Delineia-se, nos termos pecheutianos, “uma barreira política invisível”, que atravessa a sociedade como um todo sem jamais dividi-la em absoluto, uma vez que de um lado e de outro desta barreira as mesmas palavras e expressões se realizam, porém com sentidos diferentes, produzindo objetos que “*são ao mesmo tempo idênticos e antagonistas* em relação a si mesmos, quer dizer, cuja unidade é submetida a uma divisão” (Pêcheux, 1990, p. 12). Falamos da luta ideológica nos termos de um campo paradoxal, conforme pudemos discutir anteriormente, que é a luta que se dá pelo sentido, pela palavra. Logo, a questão do discurso revolucionário, da proposição do alhures, do invisível, daquilo que ainda não há, deve levar em conta a contradição incontornável da prática discursiva e de seus objetos ao mesmo tempo idênticos e antagonistas em relação a si mesmos. Isto quer dizer que o espaço revolucionário no discurso diz menos respeito aos objetos mobilizados por este discurso do que à abertura que se dá no discurso para “as diferentes formas da ausência”, isto é, ao estilizar-se do sentido logicamente estabilizado pelas práticas ideológicas dominantes, possibilitando que um sentido-outro possa despontar do “sem sentido” produzido no discurso da dominação. O revolucionário no discurso²⁰, portanto, remete, segundo Pêcheux (1990), antes de tudo a pontos de resistência e de revolta *acontecidos* sob a dominação ideológica, tais como “não entender ou entender errado; não ‘escutar’ as ordens; não repetir as litânias ou repeti-las de modo errôneo; falar quando se exige silêncio; (...) mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases (...)” (Pêcheux, 1990, p. 17). Mediante essas formas de resistência, que não são senão resistência à reprodução do sujeito e do sentido exigidos pelas ideologias em condição dominante, mediante essas quebras e falhas nos rituais das ideologias como transgressões da “barreira política invisível”, produz-se, como encontro imprevisível dessas transgressões, o *acontecimento histórico*, que vem questionar a ordem social; produz-se o discurso-outro dos sujeitos-outros. Desse modo, Pêcheux (1990) expõe que o espaço revolucionário no discurso,

²⁰ Falamos em “revolucionário no discurso” ao invés de “discurso revolucionário” para indicar que não há um único discurso revolucionário, identificado seja pela enunciação seja pelo sujeito Partido-Revolucionário, mas que, sendo todo discurso prática da ideologia, todo discurso é possivelmente revolucionário, conforme os sentidos que produz.

tal qual o espaço da dominação, está submetido ao essencial contraditório das práticas ideológicas, da divisão incessante do um em dois pela luta de classes. Para identificar, portanto, a transformação, bem como a reprodução das relações (em última análise) de produção nas práticas da palavra (na produção simultânea de sujeitos e sentidos), para analisar o discurso conforme o instrumento da prática política que ele é, é preciso abandonar a lógica das fronteiras bem definidas e dos objetos estáveis (que não é senão, em última análise, retorno da ideologia da ideologia) e, enfim, poder

discernir os elementos de resistência e de revolta que se deslocam sob as lógicas estratégicas da inversão: aceitar heterogeneizar o campo das contradições para esquivar as simetrias que aí se instalam; aceitar abalar a religião do sentido que separa o sério (o útil, o eficaz, o operatório) do “sem sentido”, reputado perigoso e irresponsável (Pêcheux, 1990, p. 20).

O que Pêcheux nos convoca a realizar, portanto, é um projeto de AD que possa contribuir de maneira responsável e comprometida com a realização do ausente, do invisível, através do reconhecimento materialista do real da história, mas também dos efeitos do inconsciente e da língua sobre o sujeito, que, diferentemente do real antagônico da história, nos convoca a pensar o real do equívoco: real poroso, onde os furos são estruturantes e as falhas não são senão a proposição do outro, do irrealizado, do impossível. Cabe à prática do analista de discurso pensar a relação imaginária instaurada pela palavra na sua contradição, de modo que um enunciado, uma palavra, uma proposição, podem sempre ser outro de si mesmos, abrindo-se invariavelmente sobre a interpretação como o lugar do movimento do sujeito, que se realiza incessantemente através da história e da língua. É este defrontar da contradição tomado como uma indisciplina que deve ser praticada pelo analista do discurso que nos propomos exercer nas análises dos relatos de prática dos professores participantes da OLP no capítulo 3 desta dissertação, a fim de pensar a determinação e, por que não?, a resistência à determinação da ideologia neoliberal no discurso docente, analisando os sentidos que se prestam a seus rituais de interpelação bem como aqueles que, paradoxalmente, possam produzir a desidentificação do sujeito neoliberal. Para tal, mobilizaremos os conceitos discutidos neste capítulo: discurso, sujeito, sentido, ideologia, FD, FI, efeito metafórico, efeito de sustentação, sempre em diálogo com as asserções pecheutianas sobre a contradição, a falha, a falta, o equívoco, como formas estruturantes do discurso e espaços para a resistência ideológica. Porém, antes, nos dedicamos no capítulo 2 desta dissertação a estudar o neoliberalismo e suas proposições políticas, econômicas e sociais, assim como sua relação com as práticas da educação contemporânea, pensando-o como uma ideologia que, na produção de uma relação imaginária do sujeito com suas condições reais de existência,

propõe um estado determinado das relações entre as classes em luta e das relações dos sujeitos consigo mesmos, com os outros sujeitos e com o mundo.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO EM TEMPOS NEOLIBERAIS: GOVERNAMENTALIDADE E IDEOLOGIA PARA A (RE)PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES EMPRESARIAIS

Neste segundo capítulo, discutiremos as proposições foucaultianas acerca do neoliberalismo enquanto uma razão governamental, desenvolvidas em *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)* (Foucault, 2022), e os posteriores desenvolvimentos teóricos que investigam o efeito do fenômeno neoliberal sobre a escola. Para tal, recorreremos às obras *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*, de Paula Sibilia (2012), *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, de Christian Laval e Pierre Dardot (2016), *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*, de Christian Laval (2019), *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*, de Dany-Robert Dufour (2005), entre outras obras de apoio.

Pretendemos, a partir de tais leituras, estabelecer aproximações entre as teorias sobre o neoliberalismo e a teoria althusseriana da ideologia, intentando apreender a (re)produção de sujeitos da escola interpelados pela ideologia neoliberal por meio da análise dos efeitos de sentido produzidos nos relatos de prática dos professores participantes da OLP. Para tanto, uma discussão sobre a ideologia neoliberal será realizada em referência à governamentalidade e ao autogoverno foucaultianos, explorando o que uma e outra perspectivas possuem de eficiência teórica materialista. O capítulo, portanto, terá por foco discutir a presença e a repercussão da ideologia neoliberal na escola, sua caracterização em termos de práticas materiais e os interesses em torno dos quais essas práticas se organizam.

A fim de esboçarmos tais discussões, traçamos, a seguir, algumas primeiras palavras sobre o neoliberalismo e suas relações com a educação escolarizada.

2.1 Do liberalismo ao neoliberalismo: um breve percurso teórico a partir de Michel Foucault

Em *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*, Michel Foucault (2022) se propõe a discutir a arte de governar enquanto “a maneira pensada de governar o melhor possível, e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar” (Foucault, 2022, p. 4). E este governo, Foucault (2022) nos explica que teria um sentido estrito de “exercício da soberania política” (p. 3). Portanto, Foucault (2022) está preocupado em analisar quais as orientações do poder político de seu tempo, isto é, qual a racionalidade por trás das práticas políticas desempenhadas no interior

do Estado e de suas instituições. Dessa forma, Foucault (2022) realiza com sua obra uma espécie de história contemporânea do governo, mediante estratégias historiográficas e filosóficas que permitem colocar em pauta não os acontecimentos na história, mas as condições de possibilidade desses acontecimentos, a partir do par analítico “série de práticas/ regime de verdade” (Foucault, 2022, p. 27), tomado como um dispositivo de saber-poder que demarca no real aquilo que não existe e, no entanto, nele se inscreve. Em outras palavras, Foucault (2022) procura discutir os fundamentos de um regime de verdade que permitiria e daria vazão a umas e não outras práticas de governo, de exercício da soberania política.

O autor envereda pela análise de uma espécie de “autolimitação da razão governamental”, enquanto um “tipo de racionalidade na arte de governar”. Esse regime de verdade que racionaliza o governo, calculando os limites para que não se governe em demasia, tampouco em escassez, Foucault (2022) o identificará com o que se convencionou chamar de “liberalismo”. Mas liberalismo em sentido amplo: 1º) como princípio de que ao governo deve-se impor limites, não apenas limites externos (na forma do direito), mas internos, como constituintes de uma “arte de governar”, limites que possibilitariam o próprio exercício do governo; 2º) liberalismo como uma prática teórica-discursiva, como a reflexão sobre esses limites da ação governamental; 3º) liberalismo também como solução política, que propõe sempre o máximo de limitação da ação do Estado; 4º) liberalismo, ainda, como

a organização dos métodos de transação próprios para definir a limitação das práticas de governo: - constituição, parlamento - opinião, imprensa - comissões, inquéritos. Uma das formas da governamentalidade moderna. Ela se caracteriza pelo fato de que, em vez de se chocar contra limites formalizados por jurisdições, ela se [atribui?] limites intrínsecos formulados em termos de verificação (Foucault, 2022, p. 28-29, em nota de rodapé).

Foucault (2022) compreenderá o liberalismo, portanto, em todos esses sentidos e o caracterizará enquanto uma “razão governamental”, um regime geral da verdade sobre a economia e a política capitalistas que transforma a razão do Estado quando do fim das monarquias absolutistas e o nascimento das sociedades capitalistas e seus parlamentos, suas constituições democráticas, seus aparelhos jurídicos baseados no direito; compreenderá o liberalismo sob essa perspectiva ampla que o coloca, não pura e simplesmente como uma doutrina econômica de economistas e filósofos utilitaristas ingleses, como Adam Smith e Jeremy Bentham, sobre a intervenção do Estado na economia, mas como o regime de verdade que legitima, nas sociedades capitalistas, a própria existência do Estado e justifica suas práticas de governo. A partir de tais compreensões é que Foucault (2022) investiga o que chama de biopolítica, que é o exercício da soberania política sobre a população e as

problemáticas que a atravessam, seja no âmbito da saúde, da sexualidade, da natalidade, da mortalidade, da vida cotidiana, da cultura, da educação, da higiene, do consumo, do trabalho.

O liberalismo nascido nos anos finais do século XVIII, enquanto arte de governo, pode ser entendido enquanto um regime que produz e consome liberdade. Ele se baseia em um certo número de liberdades para cuja manutenção emprega certos esforços institucionais: “liberdade de mercado, liberdade do vendedor e do comprador, livre exercício do direito de propriedade, liberdade de discussão, eventualmente liberdade de expressão etc.” (Foucault, 2022, p. 82-83). Para produzir essa liberdade que a sociedade liberal tem necessidade de consumir, o liberalismo, então, coloca em funcionamento certas realidades (como o direito, a polícia, a jurisdição) que ameaçam a própria liberdade. A relação do liberalismo com a liberdade, Foucault (2022) a caracteriza, nesse sentido, como uma “gestão”, de modo que no cerne desse regime liberal fica implicada “uma relação de produção/destruição [com a] liberdade [...]. É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleça limitações, controles, coerções, obrigações apoiadas em ameaças etc.” (Foucault, 2022, p. 83). Na questão da liberdade de mercado, esse problema se coloca pela questão dos monopólios: como dar liberdade de mercado e evitar o fenômeno do monopólio que esta desencadeia e que, por sua vez, destrói a liberdade de mercado? Na questão da concorrência entre Estados, um problema que se apresenta é o do imperialismo de certas potências hegemônicas (como a Inglaterra nos séculos XVIII e XIX e os EUA a partir do pós-guerra), que têm poder para intervir em praticamente todo o comércio global e relações geopolíticas, dado que nenhum país pode se dar ao luxo de romper relações econômicas com elas. Dessa maneira, tem-se que a “liberdade no regime do liberalismo não é um dado, a liberdade não é uma região já pronta que se teria de respeitar [...]. A liberdade é algo que se fabrica a cada instante” (Foucault, 2022, p. 84-85). O liberalismo, agenciando os universais do Estado moderno, é o regime que se propõe essa fabricação minuciosa. E o princípio de cálculo do custo de fabricação dessa liberdade, Foucault (2022) explica-nos que é a segurança. Isto é,

o liberalismo, a arte liberal de governar vai se ver obrigada a determinar exatamente em que medida e até que ponto o interesse individual, os diferentes interesses - individuais no que têm de divergentes uns dos outros, eventualmente de oposto - não constituirão um perigo para o interesse de todos. Problema da segurança: proteger o interesse coletivo contra os interesses individuais. Inversamente, a mesma coisa: será necessário proteger os interesses individuais contra tudo o que puder se revelar, em relação a eles, como um abuso vindo do interesse coletivo (Foucault, 2022, p. 85).

Logo, o liberalismo coloca em jogo o par liberdade-segurança, que deve ser manejado pelo Estado no tabuleiro de suas instituições e práticas de governo. Esse par é o que

animará, segundo Foucault (2022), a economia de poder própria do liberalismo. Ou seja, a produção-consumo de liberdade como objetivo geral e os meios empregados para tal, juntamente com a incongruência dos interesses que surgem pela liberdade fabricada-consumida, uns contra os outros, as ranhuras entre os interesses privados e o interesse coletivo, são essas as demarcações que estabelecerão a arte de governo própria do liberalismo, que dirão a medida certa para as práticas de governo.

A noção de perigo também será de suma importância nessa balança. Se no sistema feudal, baseado no poder soberano, o governante protegia seu governado contra inimigos externos ou internos, ou ainda o protegia (no caso dos clérigos) contra as ameaças do Apocalipse, do inferno, etc., nas sociedades modernas os perigos são muitos e diariamente atualizados, como o perigo financeiro, o perigo pessoal, o perigo da doença ou da degeneração moral ou social. Esses perigos são contraparte da própria produção de liberdade assegurada pelo liberalismo. Por isso, o liberalismo traz consigo também uma espécie de “cultura do perigo” (Foucault, 2022, p. 87). A cultura do perigo, a produção constante de discursos e imagens que veiculem para o imaginário social esses perigos, está implicada pela arte de governar do liberalismo, que assim pode se permitir “não governar demais”, uma vez que as pessoas, assustadas diariamente com os perigos a que estão suscetíveis, podem se governar a si mesmas. O autor é categórico: “Não há liberalismo sem cultura do perigo” (Foucault, 2022, p. 87). O objeto “liberdade” parece, assim, produzir-se em contradição a si mesmo no interior das práticas liberais, evidenciando-se mais como um “autogoverno” do que uma conduta espontânea, baseada em escolhas individuais. Remetemos, a esse respeito, ao que Michel Pêcheux (2015) nos explicou, em seu texto *Ideologia: aprisionamento ou campo paradoxal?*, sobre o funcionamento da ideologia no centro do capitalismo. Acreditamos que este funcionamento de produção-destruição de liberdade que figura no interior da ordem liberal, conforme descrito por Foucault (2022), pode ser aproximado de uma leitura pecheutiana do liberalismo enquanto ideologia em cujo centro o tema da liberdade realiza-se como um “objeto paradoxal”, (re)produzindo-se em práticas discursivas diversas nas suas múltiplas contradições que, ao fim, engendram a evidência do “sujeito livre” (liberal?) enquanto representação da real condição de autogoverno desses sujeitos, de assentimento tácito em relação às estruturas que os subordinam. Feita tal aproximação teórica, prossigamos com nossas explanações sobre o liberalismo segundo os estudos realizados por Foucault (2022).

As análises de Michel Foucault (2022) o levam a considerar que uma transformação se operou, a partir dos anos 1930, sobre esse liberalismo enquanto reflexão teórica da arte de

governo, e sobre o liberalismo enquanto organização e autolimites das práticas de governo nos anos 50, com a necessidade de reconstruir o Estado alemão que havia perdido sua razão fundante com o Terceiro Reich. Em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, obra que toma por principal subsídio teórico as aulas a que temos recorrido em nossas explanações sobre o liberalismo presentes em *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*, de Michel Foucault (2022)²¹, Pierre Dardot e Christian Laval (2016) relatam-nos que diversos intelectuais, entre ingleses, franceses e alemães, se reuniram, nos anos 1930, especialmente durante o Colóquio Walter Lippmann, em 1938, para resgatar o liberalismo de sua condenação pela história, dadas as crises por que a doutrina liberal havia conduzido as nações capitalistas ocidentais, como a crise de 1929, que exigiu intervenções de tipo keynesiano sobre a economia. Tudo parecia decretar o fim do liberalismo tal qual cultivado durante o século XIX. Duas diferentes correntes de pensamento, então, teriam sido desenvolvidas por esses intelectuais, a fim de afastar a ameaça coletivista e autoritária do socialismo e do fascismo, cuja presença crescia no interior das sociedades liberais.

A primeira corrente, bem conhecida, seria o “novo liberalismo” ou o “social liberalismo”, baseado, principalmente, no pensamento do economista inglês John M. Keynes, mas também com colaborações do político e acadêmico Leonard Hobhouse e do filósofo norte-americano John Dewey. Esta corrente primeira propõe que a política seja “guiada por um bem comum [e] submetida a finalidades morais coletivas” (Dardot; Laval, 2016, p. 62), de modo que cabe a ela servir-se de intervenções diretas sobre a economia, como tarifas alfandegárias ou controle dos preços, além de planificações e objetivos econômicos de tipo social, a fim de conter os males inerentes à FPC. Evidentemente influenciado pelas críticas socialistas (mas não compactuado com suas propostas), o novo liberalismo de Keynes (que se convencionou chamar de keynesianismo), reativando o radicalismo inglês no que tange à inclinação favorável pelas intervenções de Estado, preocupa-se com a manutenção da ordem social e se inimiga da desigualdade social, da fome e do desemprego, como mazelas que precisam ser erradicadas por meio de políticas públicas que interfiram nas tendências à concentração de renda na economia liberal. Do contrário, a revolta das classes trabalhadoras levaria à ruína do liberalismo e da sociedade capitalista.

²¹ Na nota de rodapé de número 6, presente na “Introdução à edição inglesa (2014)”, os autores afirmam que o curso de Foucault, reunido em “*Naissance de la biopolitique*”, “constitui a referência central pela qual se ordena toda a análise do neoliberalismo ensaiada nesta obra” (Dardot; Laval, 2016, p. 17, em nota de rodapé).

Essas intervenções políticas sobre a economia no interior de um sistema liberal se justificarão mediante uma reinterpretação da própria noção de liberdade. Segundo a filosofia de Hobhouse, o livre contrato constante na literatura clássica do liberalismo desconsidera que, para que um contrato seja de fato livremente realizado, é preciso que ambas as partes estejam em iguais condições de consentimento. Trocando em miúdos, um acordo entre aquele que passa fome e aquele que tem o pão não é bem um acordo livremente consentido. Cabe ao Estado, portanto, produzir uma “liberdade social” para os indivíduos, mediante uma “coerção exercida sobre aquele que é mais ameaçador para a liberdade dos outros” (Dardot; Laval, 2016, p. 61). Assim, no keynesianismo, a “liberdade não é o contrário de coerção, antes é a combinação das coerções exercidas sobre os que são fortes com as proteções dos que são mais fracos” (Dardot; Laval, 2016, p. 61). Eis, em breves palavras, uma das justificativas teóricas que permitirão aos autores keynesianos combinar a intervenção estatal e a doutrina liberal em favor da manutenção do sistema capitalista. Esta corrente keynesiana será a base de pensamento dos partidos social-democratas que conhecemos hoje.

A segunda corrente, que parece ter tomado a dianteira no Colóquio Walter Lippmann, em 1938, é a do neoliberalismo, que tomará o keynesianismo como um adversário ou uma espécie de traição ao liberalismo. Entre os diversos autores que estão no seio da doutrina neoliberal, destacamos, com base na obra de Dardot e Laval (2016), o filósofo Louis Rougier, com suas contribuições de ordem epistemológica, o próprio Walter Lippmann, que ditará o funcionamento por enquadro jurídico da economia de mercado, e os “sociólogos liberais” alemães Wilhelm Röpke e Alexander Von Rüstow, que escrevem a favor de uma sustentação social da economia de mercado, isto é, de uma intervenção sobre a população e suas relações em prol dessa economia. Nomes como Walter Eucken, Franz Böhm, Rudolf von Gneist, Friedrich August von Hayek, Milton Friedman, entre outros, também são dignos de nota.

A doutrina neoliberal desenvolvida por esses autores se contrapõe duramente ao keynesianismo e à intervenção sobre a economia. Uma das justificativas teóricas que sustentarão seu discurso é de que a condução política do liberalismo clássico é a verdadeira responsável pela ruína liberal, favorecendo o coletivismo e o dirigismo estatais. A interpretação conservadora dos antigos liberais que reduziu o liberalismo ao princípio do *laissez-faire* condenou a economia liberal às mazelas da Era Vitoriana. Estes antigos liberais teriam esquecido que o verdadeiro liberalismo só se realiza no interior de uma ordem legal, que pressupõe um Estado de direito com um aparato jurídico que o circunscreva. Assim, o neoliberalismo relembra que a economia liberal nasce concomitantemente ao nascimento do

Estado de direito como seu correlativo de uma mesma ordem governamental, baseada na lei e no direito. Para neoliberais como Walter Lippmann, o título de propriedade privada, os contratos, as sociedades empresariais, entre outros elementos da economia liberal, são criaturas da lei, isto é, possuem uma existência artificial circunscrita pelas formas da lei. Não são elementos dados a priori, naturais, a serem defendidos das violações do Estado. É o próprio Estado que lhes dá e assegura a existência. Assim, o neoliberalismo condenará as interpretações naturalistas, como as de Herbert Spencer, e nelas apontará o conservadorismo liberal que, tendo exercido políticas apenas em sentido negativo, sem se propor a construir algo enquanto projeto político e social, favoreceu somente as classes dominantes, legitimando a crítica socialista e dando vazão às revoltas populares (Dardot; Laval, 2016).

Mas, ao contrário do keynesianismo, o neoliberalismo não proporá uma intervenção direta sobre a economia e renegará quaisquer inclinações ao coletivismo neste plano, seja na forma da planificação econômica ou do protecionismo alfandegário, afirmando que o coletivismo leva invariavelmente ao totalitarismo de Estado. Segundo o pensamento neoliberal de Röpke, “coletivismo econômico e coerção tirânica do Estado estão ligados, como estão economia de mercado e liberdade individual” (Dardot; Laval, 2016, p. 107). Assim sendo, o neoliberalismo ditará uma intervenção do Estado sobre o que chamará de “moldura institucional”, isto é, tudo aquilo que condiciona a realização da economia capitalista. O modelo econômico a ser preconizado pelos neoliberais, com o qual o Estado deveria se ocupar, gestando seu pleno funcionamento sem interferir diretamente sobre ele, será o da **economia de mercado**, baseado na **concorrência** e no **utilitarismo** econômico.

Isto implica um intervencionismo, primeiramente, jurídico (preconizado por Walter Lippmann), que daria as regras do jogo concorrencial, no interior do qual, com o devido respeito a essas leis (assegurado pela ação coercitiva do Estado), os indivíduos negociariam e competiriam livremente. Mediante tal estratégia, um “duplo circuito” se daria entre Estado e economia, em que um e outro dão legitimidade e sentido a suas práticas. Citando as descrições foucaultianas registradas em “Nascimento da Biopolítica” (Foucault, 2022), Dardot e Laval (2016) nos explicam:

Se o primeiro [o Estado] fornece o quadro e um espaço de liberdade dentro do qual os indivíduos podem buscar seus interesses particulares, o livre jogo econômico criará e legitimará em outro sentido as regras de direito público. Em outras palavras, “a economia produz legitimidade para o Estado que é fiador dela” (Dardot; Laval, 2016, p. 107).

Segundamente, fica implicado um intervencionismo de tipo social (ditado por Wilhelm Röpke e Alexander Von Rüstow), que agiria sobre a sociedade na forma de políticas

de integração dos indivíduos, produzindo identificações mediante o princípio de que a concorrência seria um tipo de “vínculo humano” (Dardot; Laval, 2016, p. 119). Segundo Dardot e Laval (2016), outro duplo circuito poderia ser pensado aqui, entre sociedade e Estado. Este, por meio de políticas de tipo “sociológico” (voltadas para os âmbitos da cultura, da educação, da ciência, do urbanismo, do ambiente, etc.) que intervenham sobre as relações dos indivíduos consigo mesmos, com o outro e com o mundo, produz uma base moral e social para a legitimação do Estado, ao mesmo tempo que este legitima as práticas mercadológicas que protela e semeia como “ideal social”: uma democracia de consumidores-produtores, uma sociedade de indivíduos empreendedores soberanos de suas escolhas e responsáveis por seus destinos. Essas políticas de sociedade, portanto, visam ao estabelecimento de uma coerência social por meio do funcionamento concorrencial, assegurando que as estruturas socioeconômicas do capitalismo, baseadas na propriedade privada e no sistema salarial, representem-se enquanto ordeiras e benfeitoras. As transformações das condições reais de existência do indivíduo (suas condições de classe) passam inapreensíveis. Nas palavras de Dardot e Laval (2012): “A responsabilidade individual e a caridade em suas diferentes formas são os únicos remédios verdadeiros para a pobreza” (Dardot; Laval, 2016, p. 121). As políticas de tipo social, portanto, recusam “o princípio indiscriminado da proteção social” (Dardot; Laval, 2016, p. 122), preconizando a concorrência como o único meio verdadeiro de se produzir a ordem social.

É preciso esclarecer que o neoliberalismo não apenas redefine as relações entre a sociedade e o Estado em termos de intervenção política, mas, sobretudo, em termos de razão governamental. Em última análise, o neoliberalismo propõe uma alteração dos critérios mediante os quais se deve governar para produzir a ordem social: ele aposta na concorrência como uma espécie de “funcionamento perfeito” da conduta humana, em favor do qual as práticas de governo devem aplicar todo seu empenho. Segundo Franz Böhm, o sistema concorrencial é “‘o único que dá chance total aos planos espontâneos do indivíduo’ e consegue ‘conciliar os milhões de planos espontâneos e livres com os desejos dos consumidores’” (Böhm, 1950 apud Dardot; Laval, 2016, p. 111). Ou seja, a concorrência seria o único meio mediante o qual a liberdade se realiza plena e adequadamente, permitindo um fluxo coerente e proveitoso de mercadorias entre consumidores e produtores. Logo, a economia de mercado e seu funcionamento concorrencial, como razão governamental regente das práticas de governo, ultrapassa o Estado: o poder político ganha uma razão essencialmente econômica, que o calculará, constituindo uma “arte de governo” cuja missão seria garantir o pleno funcionamento do mecanismo perfeito da concorrência, como um

instrumento produtor de liberdade. Mais uma vez, deparamo-nos com uma espécie de “governo pela liberdade” ou “autogoverno” baseado no individualismo do princípio concorrencial. Eis aí o que em termos pecheutianos poderíamos chamar de “um *jogo* (cruel) sobre o tema da *liberdade*” (Pêcheux, 2015, p. 117). Governo e liberdade se enredam e se emaranham neste *campo paradoxal* da ideologia e dos discursos neoliberais.

Dessa forma, é possível dizer que o que o neoliberalismo propõe é uma articulação entre práticas de governo (fundamentalmente jurídicas e sociais) e uma razão econômica (não política) para o Estado, baseada em uma reinterpretação da teoria liberal sobre o mercado, a concorrência, o trabalho, o monopólio, entre outros. Resgata-se a não intervenção sobre a economia, como prescrito pelos economistas clássicos, mas revista e ampliada: o dogma de não intervir na economia só pode ser levado a cabo se garantida a intervenção sobre os fatores que condicionam a economia. Afirma-se, assim, a necessidade de uma intervenção política capaz de viabilizar as práticas econômicas, viabilizar a concorrência e a livre circulação da mercadoria. Intervenção esta que deve ser tão forte quanto necessária (e igualmente dissimulada), aplicada sobre estes fatores ditos condicionantes da economia, tratados como uma moldura jurídica e social, de modo a redefinir os termos da governamentalidade liberal. Intenciona-se a promoção, manutenção e aplicação de leis que regulamentem o jogo concorrencial, mas também ações de tipo político e social que favoreçam o assentimento dos indivíduos a este regime de concorrência, do qual só tirariam benefícios. Caberia, portanto, ao Estado essas intervenções, caberia a ele um governo que visasse ao bom funcionamento da economia de mercado, favorecendo a concorrência plena e geral, sem, jamais, intervir diretamente sobre ela com planificações ou objetivos econômicos característicos do keynesianismo (como a diminuição das desigualdades, o pleno emprego, etc.). O liberalismo teria, assim, se reinventado para cumprir essa função de cálculo das práticas de governo que manifestam o interesse político sobre a vida da população, intervindo nesses fatores como fatores que determinam a economia. Concebe-se então, em linhas gerais, o que virá a ser o *neoliberalismo*. Lemos em Foucault (2022):

O ordoliberalismo [neoliberalismo alemão], portanto, projeta uma economia de mercado concorrencial, acompanhada de um intervencionismo social que, por sua vez, implica uma renovação da unidade “empresa” como agente econômico fundamental. Creio que temos aí, não simplesmente a consequência pura e simples e a projeção numa ideologia, ou numa teoria econômica, ou numa opção política, das crises atuais do capitalismo. Parece-me que o que se vê nascer aí é, por um período talvez breve ou talvez um pouco mais longo, algo como uma nova arte de governar, em todo caso uma certa renovação da arte liberal de governar (Foucault, 2022, p. 236-23).

Vê-se, logo, que Foucault (2022) preocupa-se em explicar que não é apenas de uma solução econômica tomada por governantes para as intermitentes crises do capitalismo que se trata, mas de uma mudança na arte de governo liberal nascida juntamente das sociedades modernas no fim do século XVIII. Aponta ainda para um dos elementos centrais da dogmática neoliberal, a **empresa**, sobre a qual dissertaremos mais adiante.

Porém, antes de elencarmos outros elementos do neoliberalismo, sobretudo no que concerne a seu funcionamento no interior das sociedades capitalistas, suas práticas e seus efeitos, conforme teorizado por Foucault (2022) e revisado por Dardot e Laval (2016), falemos brevemente de seu percurso histórico. Segundo Foucault (2022), o neoliberalismo possui duas formas principais com ancoragens históricas diferentes: a ancoragem alemã, sobretudo ligada à República de Weimar, à crise de 29, ao desenvolvimento do nazismo e de sua crítica em paralelo, e, por fim, à reconstituição do poder político no pós-guerra e à reconstrução nacional alemã; e a ancoragem estadunidense, ligada às oposições ao New Deal e às políticas de Roosevelt, contra o intervencionismo do governo federal e às políticas assistencialistas. Ambas, entretanto, têm por princípio de organização teórica um mesmo ponto, que é a oposição às formas do “coletivismo”, sobretudo no que concerne ao socialismo, mas também ao keynesianismo (outra tentativa de salvar o liberalismo de sua condenação histórica), repudiando as mesmas práticas estatais, como “a economia dirigida, a planificação, o intervencionismo de Estado, o intervencionismo sobre as quantidades globais, justamente, a que Keynes dava tanta importância teórica e, sobretudo, prática” (Foucault, 2022, p. 101-102).

Logo, compreende-se que um e outro têm por preocupações os mesmos objetos que se encontram nas relações entre Estado, economia e população; um e outro têm por objetivo o que já havia acontecido nos EUA quando de sua independência, fazer da economia capitalista a razão legitimadora do Estado. “Não é o Estado que se autolimita pelo liberalismo, é a exigência de um liberalismo que se torna fundador de Estado” (Foucault, 2022, p. 292). Isto quer dizer que o liberalismo, enquanto cálculo e gestão de liberdades para a eficiência do sistema capitalista, estará no âmago da própria condição de existência do Estado: assim, “adotar a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado” (Foucault, 2022, p. 155), de modo a estabelecer “um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (Foucault, 2022, p. 155), é o tema central do neoliberalismo.

Este foi o princípio da independência estadunidense no século XVIII, e este será o princípio da reconstrução do Estado alemão no pós-guerra. Inspirado na situação

estadunidense, onde, diz-nos Foucault (2022, p. 293), o liberalismo “é toda uma maneira de ser e pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais que uma técnica de governantes em relação aos governados” (Foucault, 2022, p. 294), onde o liberalismo é um “estilo geral de pensamento, de análise e de imaginação” (Foucault, 2022, p. 294), o neoliberalismo far-se-á “uma espécie de reinvidicação global, multiforme, ambígua, com ancoragem à direita e à esquerda” (Foucault, 2022, p. 293).

É nesse sentido que o neoliberalismo também é uma reativação do *homo oeconomicus* denunciado pelo marxismo, porém sob uma reinterpretação: não se trata do homem do livre cambismo, dominado pela forma da mercadoria, mas de um homem, antes de tudo, *empresário de si mesmo*, subjetivado pela forma da **empresa**. A esse respeito, escreve-nos o autor:

Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro de troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (Foucault, 2022, p. 303).

Por isso, o neoliberalismo, nos termos de sua doutrina ou reflexão teórico-discursiva, ao ditar o livre mercado, dita-o de modo diferente: o livre mercado é o objetivo, mas também o meio mediante o qual estabelece-se um projeto governamental maior, que coloca a forma da **empresa**, não a mercadoria ou as práticas de consumo, como “poder enformador da sociedade” (Foucault, 2022, p. 199), estando para tal o mercado e os mecanismos viabilizadores da concorrência na vigilância do Estado e da consumação do poder político, e não o contrário. A subjetividade do *empresário de si mesmo* se espreita, assim, como uma forma de “autogoverno” nessa ordem neoliberal, afastando o autoritarismo e o coletivismo, sendo ponto fulcral para a renovação do liberalismo. O *empresário de si mesmo*, envolvido em uma rede de práticas que o interrogam a todo instante por suas capacidades, seu desempenho, por seu valor individual (econômico?), deve arcar sozinho com os custos de seu capital, que é seu próprio corpo e seu próprio intelecto, capazes de gerar sua renda. Dessa maneira, reativa-se e renova-se o individualismo capitalista por vias um pouco diferentes, mas certamente ainda baseadas no interesse particular, na expansão ilimitada do mercado e na valorização a qualquer custo do capital.

E como isso se tornará possível? Como um tal homem se produzirá socialmente, sob os moldes da empresa e dos regimes e mecanismos da concorrência? Bem, já falamos da moldura institucional que visa ao econômico, que visa à concorrência e ao mercado, nas formas de políticas sociais e regimes jurídicos. Mas acreditamos que seja possível tratar disso

também em termos althusserianos, em que práticas materiais que interpelam o indivíduo em sujeito (Althusser, 1980) estejam funcionando para a produção dessa nova subjetividade. Trata-se, nesse sentido, de pensar uma aproximação entre a teoria do neoliberalismo enquanto governamentalidade e razão de Estado, com seus mecanismos de “autogoverno” ou governo pela liberdade, e a teoria althusseriana com seus desenvolvimentos anteriormente apresentados sobre a ideologia, seus rituais e mecanismos de interpelação, seu funcionamento geral para a reprodução/transformação das relações de produção.

Nosso argumento central é de que, na medida em que a governamentalidade neoliberal e suas práticas de governo visam à promoção de uma conduta, de um comportamento específico, na forma de uma subjetividade determinada, de um sujeito adequado ao sistema capitalista, à sua renovação e aperfeiçoamento, têm-se o que por uma análise althusseriana poderia ser chamado de uma ideologia. Uma ideologia que, com suas práticas materiais realizadas no interior de Aparelhos Ideológicos de Estado (como o AIE cultural, o AIE jurídico, o AIE escolar, o AIE político, o AIE midiático, etc.) e referidas a uma posição de classe (de classes dominantes, mais especificamente, interessadas na acumulação do capital e na permanente expansão e renovação da economia de mercado), produzisse o sujeito “empresário de si mesmo”, a subjetividade de empresa, o novo *homo economicus*, identificado com a competição e racionalização de recursos nos diversos âmbitos de sua existência (Foucault, 2022), e, evidentemente, participante do processo de reprodução/transformação das relações de produção engendrado pela dominação de classe, de uma maneira dissimulada e inconsciente característica da prática ideológica. Entre as práticas materiais desta ideologia, que gostaríamos de caracterizar nestes termos althusserianos enquanto uma “ideologia neoliberal”, a prática discursiva se destaca, tanto na elaboração de tratados e orientações internacionais da OCDE ou do FMI, na atividade legislativa nacional ou nos discursos dos representantes políticos, quanto no interior das mais diversas empresas e nas linhas de seus regulamentos, nas palestras dos novos *coaches* de aperfeiçoamento pessoal e profissional, nos livros de autoajuda, nos *stories* de influenciadores digitais, ou ainda, nas salas de aula, no interior de nossas escolas, nos documentos oficiais da educação nacional, nos planos de aula, no corriqueiro de uma sequência didática. Essas práticas discursivas, na medida em que produzem sentido por uma referência ao já-dito do discurso neoliberal (por meio dos funcionamentos metafórico e metonímico dos discursos), produzem também os sujeitos dessas práticas, simultaneamente: discursos neoliberais de sujeitos interpelados pela ideologia neoliberal, e vice-versa.

Ainda em *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*, os autores Pierre Dardot e Christian Laval (2016) nos relatam que inúmeros trabalhos preciosos nas descrições que fazem do sujeito contemporâneo atestam, pelo cruzamento da psicanálise com a sociologia, essa nova subjetividade colocada em jogo no capitalismo recente, como elemento constituidor de uma sociedade-empresa continente de empresas, seja na forma jurídico-econômica, seja na forma de subjetividades-empresas, seja, ainda, na forma de instituições-empresa e Estados-empresa. Dardot e Laval (2016) retomam ainda o pensamento lacaniano para a explicação deste fato, segundo o qual “o sujeito da psicanálise não é uma substância eterna nem uma invariante trans-histórica, mas efeito de discursos que se inserem na história e na sociedade” (Dardot; Laval, 2016, p. 321). Em nota de rodapé, os autores ainda nos lembram de que o próprio Lacan havia indicado em seus escritos e seminários “a importância da virada utilitarista na história ocidental” (Dardot; Laval, 2016, p. 321, em nota de rodapé) no que concerne a seus efeitos sobre a subjetividade.

Do ponto de vista da sociologia, os autores são categóricos: “a transformação do ‘indivíduo’ é um fato inegável” (Dardot; Laval, 2016, p. 321). As diferentes tradições sociológicas, com suas respectivas grades de análise e conceitos, como a tradição durkheimiana, a tradição marxista e a tradição weberiana, apontam diferentes razões para a produção de uma espécie de “individualismo” (termo um tanto quanto “equivoco” segundo Dardot e Laval (2016)).

Cada qual a sua maneira, sociologia e psicanálise afirmam haver processos de transformação subjetiva em curso desde o fim da Idade Média. Dardot e Laval (2016) chamam atenção, ainda, para a participação das práticas discursivas neste processo, tal como defendemos em nosso argumento central anteriormente apresentado. Em suas palavras:

trata-se precisamente de um discurso científico que, a partir do século XVII, começa a enunciar o que o homem é e o que ele deve fazer; e é para fazer do homem esse animal produtivo e consumidor, esse ser de labor e necessidade, que um novo discurso científico se propôs redefinir a medida humana (Dardot; Laval, 2016, p. 322).

Essa participação ímpar do discurso na “redefinição da medida humana” corrobora com nossa hipótese de que a produção desse sujeito novo, pelo qual anseia a nova ordem mundial do neoliberalismo, passa, inequivocamente, pelas práticas discursivas, que são, essencialmente, práticas ideológicas, dado que o sentido, segundo a teoria do discurso de Michel Pêcheux (2014), não se produz sem uma referência à história, que, como bem sabemos e vale sempre a pena repetir, é um processo cujo motor é a luta de classes.

Ora, para empreender esta análise das práticas discursivas que anunciariam o “sujeito empresarial” do neoliberalismo, mobilizamos nesta dissertação a AD pecheutiana, referendada à teoria da ideologia althusseriana, de modo a investigar a produção desses sujeitos na simultaneidade da produção do sentido em seus discursos. Dessa maneira, o conceito althusseriano de ideologia, de algum modo, parece estabelecer relações com os conceitos foucaultianos de governo, governamentalidade, autogoverno, razão governamental, etc., na medida em que estes se inscrevem em práticas que visam a uma conduta específica, a um comportamento específico, a um sujeito específico, favorável a um sistema específico: um sistema cujas relações de produção possam se reproduzir invariavelmente mediante a condição de que os sujeitos que o constituem sejam aqueles de que necessita. Eis, em breves palavras, a aproximação que gostaríamos de fazer entre as diferentes teorias com que temos lidado no presente trabalho e a partir das quais nos propomos analisar os relatos de professores participantes da OLP em busca de efeitos de sentido que se reportem a um discurso neoliberal, veiculado por sujeitos interpelados por uma ideologia neoliberal.

Mas antes de tais análises, gostaríamos ainda de descrever um pouco sobre o que já fora mencionado no que tange à constituição de uma moldura institucional do neoliberalismo, como intervenção do Estado *em favor da* economia, mas não *sobre* ela. Gostaríamos de perscrutar essa intervenção, a biopolítica e o autogoverno que lhe correspondem, as práticas e valores mobilizados para a produção desse sujeito *empresário de si mesmo*, intervenção que visa à viabilização do pleno funcionamento do mercado e da concorrência, como megainstituição e seu correspondente funcionamento que a tudo podem fornecer sentido: sentido econômico.

Falemos, portanto, sobre o neoliberalismo na educação, seus efeitos sobre a instituição escolar (não esquecer: a escola é um AIE) e a transformação que daí decorrerá com a instituição de um mercado educacional, em que o saber adquire valor utilitarista de mercadoria, tanto no setor privado, quanto no público. Desse modo, poderemos refletir e analisar, antes de tomar para análise os relatos dos professores, como a OLP pode ser pensada enquanto participante deste projeto neoliberal de Educação no Brasil.

2.2 Algumas questões para pensar a intervenção neoliberal na Educação

A ascensão do neoliberalismo no mundo capitalista coincide com as críticas às instituições responsáveis, no século XIX, por edificar e normatizar o Estado nacional, em especial a escola. Tanto Christian Laval, em *A escola não é uma empresa* (2019), quanto Paula Sibilia, em *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão* (2012), analisam a

indubitabilidade da corrente afirmação de que a escola está em crise, perscrutando os diversos sintomas identificados tanto pelos profissionais da educação em seu ofício, quanto pelos especialistas em educação, mas também pela sociedade em geral, que cada vez mais desacredita da instituição escolar e de seu valor social. Na introdução de *A escola não é uma empresa*, Laval (2019) afirma:

A escola passa por uma crise crônica, cujo quadro clínico é regularmente apresentado por uma literatura abundante. Trata-se de uma crise de legitimidade, sem dúvida. Desde as críticas sociológicas e políticas que revelaram a face oculta da escola - seleção social, submissão dos cérebros à ordem estabelecida - até as críticas liberais que a atacaram por sua ineficácia diante do desemprego e da inovação, a escola deixou de ser respaldada pela grande narrativa progressista republicana, que hoje, suspeita-se, não passa de um mito sem utilidade (Laval, 2019, p. 15).

Os questionamentos à instituição escolar, portanto, segundo o autor, minaram o sentido da escola, que, de acordo com uma posição política à esquerda, serve à manutenção das relações de produção (vide Althusser), que são relações de opressão e exploração no capitalismo; e de acordo com uma posição política à direita, é incapaz de fornecer uma formação do indivíduo de modo a suprir as necessidades do capitalismo por expansão e produção constantes, perdendo cada vez mais seu lugar nas sociedades capitalistas contemporâneas. Analisando a questão em direção similar, Sibilia (2012) caracterizará a escola enquanto uma *tecnologia* desajustada ao seu tempo. Nascida das inspirações iluministas e dos anseios republicanos da modernidade por um Estado Nação no final do século XVIII e início do século XIX, a escola tal qual a conhecemos não parece corresponder mais ao que a ordem social, política e econômica espera das gerações que devem ser formadas. A autora identifica, portanto, um *desajuste* entre a ferramenta (a escola) e o produto esperado, isto é, nos termos da autora, os “modos de ser e estar no mundo” (Sibilia, 2012, p. 11) convenientes à reprodução indefinida da sociedade capitalista contemporânea.

Recorrendo aos historiadores, Sibilia (2012) expõe em seu livro o nascimento da escola tal como a conhecemos, enquanto uma instituição responsável pela educação de crianças. A escola, reporta-nos Sibilia (2012), é um projeto da modernidade que se consolida no final do século XVIII com as revoluções burguesas e a ascensão dos Estados nacionais. Durante a idade média, como pudemos discutir com Althusser (1980), a educação era uma responsabilidade da igreja e da família. Os saberes legados, portanto, tinham natureza bem diversa, não havendo necessidade de alfabetização da população, tampouco de transmitir uma cultura nacional, tendo em vista que o feudalismo era um sistema descentralizado. Os avanços científicos, que proporcionaram um desenvolvimento da produção econômica e a expansão marítima para exploração de outros territórios, e a virada iluminista, com sua racionalidade

antropocêntrica e positivista, desbocaram, como sabemos, em outro sistema econômico e político muito diferente, que concentrou a riqueza na mão dos que estavam à frente da produção econômica e do desenvolvimento mercantil, e não mais na mão das tradicionais famílias aristocráticas cujo poder político era cada vez mais contestado: trata-se do surgimento das sociedades capitalistas. As revoluções burguesas, que destronaram as monarquias absolutistas, instaurando Estados baseados nas constituintes com seus direitos e deveres, a partir dos princípios de liberdade, igualdade e democracia, e as revoluções industriais, que moveram um grande contingente populacional do campo para o interior das fábricas, deslocando o centro da produção para as cidades, passaram a demandar outro tipo de formação social, identificado não mais com os ideais religiosos e monárquicos, mas com o Estado democrático nacional: era preciso formar o cidadão francês ou inglês, que se reconhecesse nesse Estado nacional, em sua regulamentação territorial, econômica, política, e fosse capaz de se inserir no regime fabril e manusear suas máquinas, capaz de comercializar e fazer circular as mercadorias, capaz de se inserir na burocracia do Estado e fazer funcionar sua aparelhagem, capaz de (re)produzir a cultura dessa nação emergente, cultivar sua simbologia e sua língua nacional. A propósito como esses se prestará a escola, tomando para si a tarefa de produzir esse cidadão do Estado de direito, produzir esse comportamento civilizado afeito à instrução e à obediência, ensinar a língua escrita, a matemática, a cultura letrada e técnica: enfim, produzir o sujeito moderno. Nas palavras de Sibilia (2012), a escola

assumiu a responsabilidade de educar todos os cidadãos para que ficassem à altura de tão magno projeto, servindo-se para esse fim dos potentes recursos de cada Estado nacional. Era preciso alfabetizar cada habitante da nação no uso correto do idioma pátrio, por exemplo, ensinando-o a se comunicar com seus contemporâneos e com as próprias tradições por intermédio da leitura e da escrita. Além disso, era necessário instruir todos para que soubessem fazer cálculos e lidar com os imprescindíveis números. Em suma, um conjunto de aprendizagens úteis e práticas, que foram substituindo uma multidão de dogmas e mitos sem respaldo científico ou cuja inutilidade se tornava flagrante, ou seja, tudo aquilo que já não servia para nada, após ter perdido o substrato cultural que antes lhe dera sentido. Por último, embora não menos essencial, era preciso treinar os homens do futuro nos usos e costumes ditados pela virtuosa “moral laica” desfraldada pela burguesia triunfante: um cardápio inédito de valores e normas que se impôs com esse imenso projeto político, econômico e sociocultural (Sibilia, 2012, p. 17-18).

Essa análise da instituição escolar como um mecanismo da ordem social capitalista moderna é justamente o sentido da concepção da escola como um Aparelho Ideológico de Estado empreendida por Louis Althusser (1980), tal qual exposto anteriormente. Discutamos a esse respeito.

Em seu livro, Sibilia (2012) retoma de Immanuel Kant, no texto *Sobre a pedagogia*, a caracterização da educação escolar a partir de duas funções primeiras: disciplina e instrução.

A disciplina é o primordial: segundo Kant, “a disciplina converte a animalidade em humanidade” (Kant, 2001 apud Sibilia, 2012, p. 18). Ou seja, a promoção do homem, que é a finalidade de qualquer processo educativo, deve passar, invariavelmente, por práticas disciplinantes, que coajam a animalidade natural do homem e contraponha a seus caprichos pessoais os desígnios do coletivo, suprimindo aqueles em favor destes. Uma vez disciplinado, isto é, produzido um comportamento adequado, conveniente e resignado em relação aos imperativos sociais, a escola deverá instruir o educando: ensinar-lhe determinadas habilidades, como ler, escrever, contar, etc. Disciplina e instrução são, assim, o duo essencial no qual deve se basear a escola moderna ao propor suas práticas educativas. Em terceiro lugar, a escola também deveria, segundo Kant, contribuir com o processo civilizatório, cultivando bons hábitos e uma capacidade dos indivíduos de adaptar-se aos costumes. Por último, a pedagogia kantiana também se preocupava com o ensino moral, a fim de imputar ao educando “um critério conforme o qual [escolhesse] somente os bons objetivos” (Kant, 2001 apud. Sibilia, 2012, p. 19). Em resumo, o pensamento iluminista de Kant propõe à escola que, primeiro, adestre a natureza selvagem do homem por meio da disciplina e da obediência às leis e à norma; segundo, que o ensine habilidades úteis ao trabalho e à vida social; terceiro, que cultive nele o refinamento, sua capacidade para se adequar às vicissitudes do social; quarto, que o ensine a pensar por si mesmo aquilo que produzirá maior bem-estar e conveniência aos outros. É às ideias de vertente kantiana também que a autora atribui o formato da escola moderna, que aposta na educação da criança, “complementando a severidade paterna e o controle familiar” (Sibilia, 2012, p. 20), pois, segundo o filósofo, corrigir o adulto é muito mais difícil e muito menos eficaz (às vezes, impraticável). A partir de tais explanações, Sibilia (2012) nos explica que essa educação kantiana teria, dessa maneira, um caráter eminentemente *normalizador*: “ensinava-se a pensar e a agir do modo considerado correto para os parâmetros da época” (Sibilia, 2012, p. 19).

Sobre tais moldes deveria instituir-se a escola moderna, como mecanismo ou tecnologia de moldagem dos indivíduos, produzindo neles subjetividades adequadas à sociedade de que participariam, para seu próprio progresso pessoal e o progresso dessa sociedade em seu funcionamento próprio. Assim, a pedagogia kantiana anuncia com clareza e exatidão o papel da educação escolar na sociedade moderna capitalista: a manutenção desta sociedade e de suas práticas sociais, políticas e econômicas, sua reprodução indefinida sustentada por ideais de bem-comum, progresso, liberdade e democracia.

Este projeto kantiano, muito bem perscrutado por Sibilia (2012), evidencia a justeza das análises althusserianas conforme discutido no primeiro capítulo desta dissertação. Quando

Kant apresenta como principais compromissos da pedagogia moderna a disciplina e a instrução, ele destaca justamente o funcionamento descrito por Althusser (1980) do AIE escolar, enquanto constituinte da superestrutura social, que assegura a reprodução das relações de produção. Como o leitor deve se lembrar, para Althusser (1980), a escola é o AIE dominante nas formações sociais capitalistas: fica a seu encargo, em colaboração com o AIE familiar, a tarefa de dar à sociedade capitalista os sujeitos de que ela necessita: sujeitos imbuídos de “ideologia em estado puro” (a disciplina kantiana, com sua moral e suas inclinações à “civilização”, ao “bem comum”, aos “bons costumes”), que ditará seu comportamento adequado, cultivando sua submissão ao Estado de direito e à ordem econômica capitalistas: esses sujeitos, então, vigiarão e punirão outros sujeitos transgressores, como agentes repressores do Estado, ou então replicarão a ideologia dominante nas formas de filosofia, literatura, religião, etc., ou ainda participarão da atividade legislativa, da administração pública, da burocracia; sujeitos também detentores de habilidades práticas úteis à produção econômica (a instrução kantiana, as habilidades de ler, escrever, contar, etc.), com as quais estes sujeitos produzirão e farão circular as diversas mercadorias industrializadas em massa. Por seu público, a escola detém todos a sua disposição, desde a mais tenra idade. O processo mediante o qual, segundo Immanuel Kant, a educação escolar produz no indivíduo a “humanidade” em detrimento da “animalidade” possui especificações, possui critérios bem definidos pela história: quando o filósofo fala do mal do desconhecimento da lei que a escola deve remediar, isto já demonstra o comprometimento, prescrito pelo autor, da instituição escolar com o Estado de direito, que, por sua vez, é uma obra da modernidade capitalista liberal. Em última análise, o que a escola se propõe é produzir o sujeito desse Estado. Daí a estratégia althusseriana de reelaborar o conceito de ideologia, como forma de perscrutar o funcionamento desta produção no interior de instituições como a escola, tomadas como AIE.

Retomando a discussão de Sibilia (2012) sobre o desajuste que parece acometer a escola em relação às sociedades contemporâneas, reflitamos: se esse desajuste ocorreu entre a escola e a sociedade capitalista nascida no final do século XVIII, sendo a primeira tecnologia de manutenção da segunda, e essa escola moderna praticamente não sofreu mudanças desde então, permanecendo sempre encerrada em seus muros, seus mestres, seu quadro-negro, seus livros, isto é, em sua disposição fabril de controle dos corpos e das condutas, este desajuste só poderia ter como causa, portanto, uma mudança na sociedade capitalista, à qual a educação disciplinante, normatizadora, instrutiva, não se adequa mais. Uma mudança nessa sociedade demandaria, por conseguinte, uma mudança na escola (quiçá, demandaria outro aparelho diferente da escola). Como não houve esta mudança, produziu-se o desajuste identificado pela

autora, produziu-se a incontestável crise da escola e seus sintomas evidentes. Sibilia (2012) dirá que a mudança ocorrida na sociedade moderna (que, estando constatadas tais mudanças, passa a ser considerada “pós-moderna” ou “hipermoderna”, variando conforme o intérprete) tem relação, entre outras razões, com um novo papel para o Estado na contemporaneidade. Afinal, qual o lugar do Estado nacional em uma sociedade altamente globalizada, com fluxos mercantis internacionais cada vez mais intensos e com toda espécie de mercadorias que nem sempre atravessam fronteiras de forma física, mas virtual? Nas palavras da autora:

A perda de eficácia no funcionamento bem azeitado das engrenagens disciplinares é, justamente, um dos indícios da crise atual. Um ingrediente primordial dessa deterioração é o enfraquecimento do Estado no papel de megainstituição capaz de avalizar e dotar de sentido todas as demais. Em consonância com esse declínio, perdem peso e gravidade as investidas que revestiam figuras-chave da autoridade moderna, como o pai e o professor, por exemplo, cujas definições, atributos e poderes se transformaram amplamente nos últimos tempos. Assim, a incompatibilidade aqui sugerida — entre a escola como tecnologia de (outra) época e a garotada de hoje — seria um sintoma sumamente eloquente desse desajuste histórico que hoje vivemos (Sibilia, 2012, p. 25).

Se o Estado nacional moderno não parece ser mais o fundamento regulador da ordem social, capaz de “dotar de sentido” as instituições no interior das quais os sujeitos (se) realizam (em) suas práticas sociais, quem virá desempenhar essa função ao mesmo tempo simbólica e normatizadora? Quem intervirá sobre a escola para produzir o ajuste entre ela e “os tempos atuais”, de modo que ela permaneça de alguma forma necessária? A partir das discussões realizadas na sessão anterior, respondemos com Sibilia (2012): trata-se do **mercado**, que passa a assumir o lugar do Estado como megainstituição capaz de dotar de sentido todas as demais instituições, mediante a disseminação da lógica concorrencial e utilitarista entre as práticas sociais até então nunca encaradas como econômicas, mas que agora receberão este sentido essencialmente econômico. Conforme discutido por Sibilia (2012):

A megainstituição que garantia a eficácia e o sentido de todas as demais, inclusive a escola, costumava ser o Estado. Agora que sua soberania se dissolve na liquidez do capital e dos fluxos informativos, qual terá sido a entidade que assumiu esse poder ante o declínio dessa? Uma possível resposta é quase evidente: o mercado, ou melhor, certa “ética empresarial” conjugada com o “espírito do consumismo”. Portanto, já não seria a lei - universal e idêntica para todos - o critério que organiza a contemporaneidade, e sim algo distribuído de modo desigual por excelência: o dinheiro (Sibilia, 2012, p. 94).

Assim como discutimos anteriormente sobre a economia de mercado ter sido tomada como razão de Estado para o soerguimento do Estado alemão no pós-guerra, deslegitimado pela crise política do nazismo, é a economia de mercado, baseada na concorrência e no utilitarismo, que injetará algum sentido na educação escolar, cuja forma clássica humanista republicana já não parece corresponder aos anseios sociais nela depositados. A escola será

cooptada para seguir o modelo enformador de **empresa**, sendo cada vez mais inserida em um mercado da educação, tanto no que diz respeito à participação cada vez mais intensa do setor privado, com seus oligopólios de faculdades e escolas secundaristas, quanto no que diz respeito a uma espécie de competição entre escolas públicas, que, sob a insígnia da autonomia ou da gestão democrática, rompem cada vez mais com uma educação igual para todos, incentivadas por políticas públicas que recompensam bons resultados em exames nacionais e internacionais. Laval (2019) fala de um processo de “mercadorização da educação”, capaz de enfraquecer as fronteiras entre o público e o privado no setor e permitir, cada vez mais, que o mercado tome seu quinhão na educação como um setor de investimentos rentáveis.

A escola pública, laica e gratuita para todos possuía desde já suas relações com o mercado. A aquisição de livros didáticos e recursos materiais de empresas privadas sempre foi uma realidade, desde que esse comércio não interferisse na oferta democrática da educação. Enquanto reduto do valor universal da educação, essa escola pública nunca esteve sozinha no âmbito da educação escolarizada. Fatores como aulas extra-curriculares, aulas de reforço, professores particulares, cursinhos e o mercado de livros e recursos pedagógicos sempre produziram uma diferença entre as famílias que podiam e as que não podiam arcar com esses recursos formativos. O que a intervenção neoliberal tem produzido é, segundo Laval (2019), além de uma intensificação dessa participação do mercado na educação, uma redefinição da própria escola pública, de sua pedagogia e de seu valor. E o conceito central que será responsável por redefinir os conteúdos, métodos e propostas pedagógicas no interior dessas escolas, advindo das teorias neoliberais da economia global, será o conceito de **capital humano**, acompanhado de uma reconfiguração do saber como um bem útil e rentável, isto é, redimensionado pelo seu valor econômico.

Foucault (2022) nos explica que o conceito de capital humano está articulado, na teoria econômica neoliberal, à capacidade de correção da tendência às baixas de lucro no capitalismo. O capital humano seria o rendimento de investimentos em educação e formação profissional que se realizaria na forma de inovações tecnológicas e estratégias de produtividade. Assim, investir em capital humano é a maneira como os neoliberais interpretam justamente a importância de se investir em educação, pois trata-se de garantir a correção, no interior das empresas e dos setores econômicos diversos, da taxa de lucro por parte da capacidade de adaptação, inovação e otimização da produtividade que essa educação poderia gerar. Capital humano, portanto, enquanto o conjunto de investimentos feitos no nível do próprio homem. Esse conceito redimensionará a política de investimentos públicos e privados nos países do Ocidente, deixando implicada na análise econômica não mais somente

a quantidade de horas trabalhadas, mas a qualidade desse trabalho, isto é, sua eficiência máxima, sua produtividade. Assim, delineiam-se políticas de crescimento econômico que se voltam para os investimentos capazes de serem aplicados sobre o homem, pensado enquanto capital humano: “É para esse lado, de fato, que se vê claramente que se orientam as políticas econômicas, mas também as políticas sociais, mas também as políticas culturais, as políticas educacionais, de todos os países desenvolvidos” (Foucault, 2022, p. 311).

No âmbito da educação, isso implica uma mudança em perspectiva: educa-se para quê? A escola republicana humanista responderia: para legar às gerações futuras as grandes descobertas da humanidade, o conhecimento e a cultura desenvolvidos ao longo da história, para formar o sujeito nacional com estes conhecimentos e inseri-lo na história de seu tempo pela porta da cultura e da ciência, de modo a manter íntegro o regime democrático capitalista moderno. Mas a escola sob uma razão econômica de funcionamento, vigiada pelo mercado enquanto megainstituição responsável pelo seu sentido social, responde de forma bem diferente: educa-se para alcançar ganhos econômicos, para, a partir dos conhecimentos adquiridos, permitir um retorno financeiro àquele que se prestou a aprender, e um retorno financeiro à sociedade que se prestou a educá-lo, aperfeiçoando, assim, o regime capitalista moderno por meio de uma subjetividade inteiramente capitalista. Essa razão econômica imputa ao saber um valor econômico. A cultura e o conhecimento são reinterpretados pelo valor econômico que são capazes de gerar. Laval (2019) retoma a frase de Michel Crozier, em seu livro *A sociedade bloqueada*, que demonstra essa mudança de sentido sofrida pela cultura nesses novos tempos do capitalismo. Segundo o autor, a cultura deixou de ser “um luxo inútil, reservado a uma minoria de aristocratas privilegiados e a uns poucos inventores geniais” (Crozier, 1995 apud. Laval, 2019, p. 49), para se tornar “um instrumento fundamental de ação num mundo racionalizado, que só pode ser dominado pelo uso de modos de raciocínio que necessitam de um aprendizado cultural” (Crozier, 1995 apud. Laval, 2019, p. 49). Desse modo, o saber é reinterpretado pelo utilitarismo capitalista como uma “ferramenta a serviço da eficiência do trabalho” (Laval, 2019, p. 49). Isso gerará uma discussão sobre que saberes cabem e não cabem na educação escolar, sendo concebida uma categoria de “saberes (in)úteis” que comporão ou não as grades curriculares das escolas.

Baseando-se nessa concepção de capital humano e de saberes úteis, articula-se uma dupla reivindicação nos centros de decisão política por parte daqueles que estão interessados nas correções das taxas de lucro: “de um lado, a favor de um investimento maciço na educação e, de outro, a favor de uma redução dos conhecimentos que são considerados chatos e inúteis por não ter ligação clara com uma prática ou um ‘interesse’” (Laval, 2019, p. 50).

Vários educadores e especialistas em educação abraçam essa ideia pensando na necessidade de romper com a escola elitizada, na necessidade de inventar uma escola útil ao povo, à massa de trabalhadores; mas, sem ver em que ponto tal proposta se articula com a nova ordem mundial do capitalismo, condenam a escola mais uma vez ao seu papel de fornecer ao setor econômico seus trabalhadores capazes de produzir seu lucro e, ainda mais, maximizá-lo, em prejuízo de uma formação verdadeiramente crítica e engajada, comprometida com o interesse coletivo de emancipação social e transformação das relações de exploração e opressão. Com isso, estamos denunciando que esta concepção de saber útil, que coloca em termos de “competências” (vide a Base Nacional Comum Curricular de 2018) as aprendizagens dos alunos, não transforma a escola em uma escola emancipadora da classe trabalhadora, mas adapta essa escola para o cumprimento mais eficiente daquilo que se espera dela em termos de reprodução das relações de produção: o fornecimento de uma massa adequada de quadros do capitalismo, capazes de corrigir as taxas de lucro do sistema mediante a promessa de que também se beneficiarão dessa participação econômica. Trata-se da escola em que o interesse privado subjugava o interesse coletivo, é privilegiado diante do interesse coletivo.

Mais uma vez nos deparamos com a pertinência do pensamento althusseriano, que atesta a função reprodutora da escola na FPC enquanto um AIE (Althusser, 1980). Lembremos suas palavras ao apontar a importância do sistema escolar para a reprodução da força de trabalho no capitalismo:

Ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em «cima das coisas» (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições (Althusser, 1980, p. 20).

Esta “lei tendencial” descoberta por Althusser (1980) sobre a relação da escola com a qualificação especializada para o trabalho justifica, assim compreendemos, a crescente demanda por investimentos em educação observada por Laval (2019). Trata-se, nos termos de Laval (2019), da racionalização do conhecimento como um fator de produção. Além disso, Laval (2019) ainda nos remete a uma “ideologia da profissionalização”, cujos discursos cada vez mais enquadram a escola em um modelo de preparação profissional, de especialização da força de trabalho, segundo os quais o “ensino deve ser pensado em termos de perspectivas profissionais e, mais além, a educação inteira deve ser pensada apenas como mais um momento de uma formação contínua” (Laval, 2019, p. 97), uma formação ao longo da vida, que visa à adaptação permanente dos quadros do capitalismo a suas mudanças regimentais,

suas novas tendências econômicas e tecnológicas e, claro, suas intempéries constantes. Em última análise, a escola enquanto AIE tem se reinventado para permanecer garantindo a manutenção da sociedade capitalista que a criou, fornecendo os sujeitos adequados a sua (re)produção. Agora, entretanto, por meio de uma toada neoliberal que possa afastar as propostas coletivistas e assegurar uma ordem social por meio da concorrência como vínculo social legítimo.

O conceito de capital humano também se traduz, na escola, pelas dinâmicas de concorrência e competitividade que se introduzem nas práticas pedagógicas. Segundo Laval (2019), a noção de capital humano pode englobar “os vários trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e vender aos empregadores como fonte potencial de valor: aparência física, boa educação, maneira de ser e pensar ou estado de saúde, por exemplo” (Laval, 2019, p. 51). Dessa forma, o capital humano é uma concepção que instrumentaliza o humano como gerador de valor. Isso implica o fato de que uns e outros gerarão valores diferentes, estando assim pressuposta a competição entre esses diferentes capitais humanos. É nesse ponto que entra a pedagogia das competências que havíamos comentado. A ideia não é a de que todos que passaram pela jornada educacional da escola tenham uma formação comum, que os identifiquem uns aos outros como sujeitos do Estado nacional, mas que uns e outros tenham competências diversificadas, que sejam capazes de se integrar em pontos diferentes da produção, maximizando a produtividade nestes pontos. Por isso, a competitividade e a concorrência entram em cena para a diversificação dos capitais humanos em formação. Segundo Laval, “Trata-se de inculcar um ‘espírito de empresa’ que um relatório da OCDE define como aquisição de ‘certas disposições, aptidões e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação [...]” (Laval, 2019, p. 81). A escola, assim, se transforma em uma empresa preparativa para se estar em uma empresa, de modo que os alunos devem aprender a empreenderem a si mesmos, vender seus atributos que são os saberes com os quais podem contribuir para a valorização do capital de seus futuros empregadores.

Ainda em *Redes ou paredes*, Paula Sibilia (2012) comenta sobre como a concorrência, enquanto funcionamento geral das práticas sociais na sociedade de mercado, introduz-se no interior das escolas, redefinindo sua dinâmica e seu sentido. Tomando a empresa como instituição-modelo, os sujeitos da escola, tanto alunos quanto educadores, assumem esse “espírito empreendedor” com o qual se identificariam mais do que com o modelo disciplinante e normatizador da escola tradicional republicana, já tão desqualificada tanto pela crítica sociológica, quanto pela crítica liberal. Sibilia (2012) afirma que, com base

neste modelo empresarial, propaga-se no discurso e nas práticas educativas “um culto da *performance* ou do desempenho individual, que deve ser cada vez mais destacado e eficaz” (Sibilia, 2012, p. 45), de modo que a formação do educando assume um caráter eminentemente utilitarista. Segundo a autora, os critérios de avaliação escolar teriam sido substituídos: das antigas formas de “correção do desvio disciplinar”, preocupadas com a inculcação de uma conduta dócil e obediente, passa-se a uma racionalidade econômica, de viés mercadológico, que mede custos e benefícios dos saberes, das práticas, dos “investimentos” pessoais, aspirando constantemente à “capacidade de diferenciação de cada indivíduo na concorrência com os demais” (Sibilia, 2012, p. 46). Assim, explica-nos a autora, engendra-se na escola uma *ideologia da autossuperação*, pautada na *performance* individual, em um aperfeiçoamento recrudescente do aluno-futuro-trabalhador em termos de “competências” e “habilidades”, na “busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos da espécie” (Sibilia, 2012, p. 46). Essa autossuperação constitui um regime quase que programático do sujeito, preconizando “um bom gerenciamento de si mesmo sob os moldes empresariais” (Sibilia, 2012, p. 46), substituindo os antigos valores da escola republicana, como a disciplina, a moral, o bem comum, a ordem democrática, por valores como o rendimento, a inovação, a criatividade, a produtividade, a eficiência, a flexibilidade, a adaptabilidade, que permitiriam esse aprimoramento de si mesmo, como valorização do capital humano, e viabilizariam a ordem social projetada pelo regime concorrencial.

A partir de tais considerações, poderia a OLP com seu concurso de redações estar alinhada, desde sua concepção, a uma proposta de educação neoliberal, baseada em competências individuais e competição interpessoal, e inserida num quadro geral de concorrência para a viabilidade da economia capitalista em sua máxima potência? Para refletir sobre possíveis respostas para esta pergunta, empreendemos as análises discursivas dos relatos de prática dos professores participantes da OLP conforme proposto por esta pesquisa. De qualquer forma, encontramos na proposta neoliberal para a educação a resposta para a pergunta que nos colocamos no início desta dissertação: o que a concorrência e a competição vêm fazer na educação? Vêm, responde o neoliberalismo, diversificar o capital humano, tomado como elemento cabal no tocante à necessidade do mercado de “ilimitar-se” e do capitalismo de corrigir suas taxas de lucro a partir da inovação e das estratégias de produtividade, visando à concentração irrestrita do capital.

Para continuarmos tais análises sobre as intervenções do neoliberalismo na educação, pretendemos expor outros pontos da ideologia neoliberal que caracterizam suas

práticas, os valores em torno dos quais se constituem as instituições que se erigem sob a égide neoliberal, reconfiguradas segundo o modelo da empresa. Propomo-nos observar as estratégias dessa nova ordem do capitalismo mediante as quais ela enforma a sociedade e produz novos sujeitos, interpelados por esta nova ideologia. O seguimento dado ao capítulo dois será dedicado a continuar perscrutando essa subjetividade, sobretudo no que tange à (re)produção de sujeitos alunos *empreendedores de si mesmos*, a fim de que, nas análises empreendidas no capítulo 3, possamos estabelecer as relações entre os efeitos de sentido apreendidos nos relatos de prática dos professores participantes da OLP e a subjetividade neoliberal discutida.

2.3 Pós-modernidade e neoliberalismo: sujeitos e discursos na Escola do Capitalismo Total

Como já anunciado acima, o neoliberalismo pode ser pensado como uma nova razão governamental nas sociedades capitalistas, que reconfigura as práticas de governo de si e do outro, dando vez ao mercado como megainstituição, à empresa como modelo organizacional e subjetivo e à concorrência como norma total e totalizante capaz de produzir a ordem social (Dardot; Laval, 2016; Foucault, 2022; Sibilia, 2012). Ideias como a de capital humano e de empreendedor de si mesmo, ou ainda de *marketing* ou *branding* pessoais, sugerem novos processos de subjetivação, processos estes nos quais práticas de concorrência e de *valorização do eu como uma marca* produzem uma identificação do sujeito com a forma empresa, ressignificando as relações do sempre-já-sujeito com o mundo a partir de um sentido econômico, baseando-se em uma razão mercadológica. A esse respeito, lemos em *A nova razão do mundo*:

O que é suficiente estabelecer aqui é que a ascense da empresa de si mesmo termina com a *identificação* do sujeito com a empresa, deve produzir o que chamamos antes de sujeito do envolvimento total, ao contrário dos exercícios da “cultura de si mesmo” dos quais trata Foucault, cujo objetivo é estabelecer uma *distância ética* em relação a si mesmo, uma distância em relação a todo papel social (Dardot; Laval, 2016, p. 339, destaques dos autores).

O uso do termo *identificação* aqui não é gratuito. A identificação com a empresa teorizada por Dardot e Laval (2016) pode ser pensada, pela via da teoria da ideologia althusseriana (Althusser, 1980), como uma identificação entre sujeitos e Sujeito no interior de uma ideologia particular (ou uma FI), a ideologia neoliberal. Assim, a ideologia neoliberal se caracterizaria enquanto uma rede de práticas de competição/concorrência que funcionam no interior da megainstituição mercadológica, a qual, por sua vez, assume

consideravelmente o papel do Estado para os AIE em sua função legitimadora e dominante. Neste processo, os sujeitos reconhecem o Sujeito Empresa e se identificam com ele (sem distância ética, isto é, sem promover uma separação entre si e seu papel social no mercado), e a partir disso, reconhecem os sujeitos como sujeitos-empresa e, por fim, a si mesmo como sujeito-empresa. Culto à performance, autossuperação, autopromoção, *marketing* e *branding* pessoais, concorrência e competição generalizadas *entre todos por tudo* são, a um só tempo, causa e efeito desse processo de subjetivação. Para pensar essas causas-efeito, suas consequências sociais e clínicas, recorreremos ao psicanalista Dany-Robert Dufour (2005) e a sua intrigante leitura acerca do mundo pós-moderno e neoliberal.

Segundo Dufour (2005), ao lado do neoliberalismo, constata-se uma fratura na modernidade, que se realizou mediante o esgotamento e o desaparecimento das grandes narrativas de legitimação, como as narrativas religiosa e política. A falência da narrativa política pode ser atestada pelo discurso do fim da história e da “incontestável e mais que desejosa” vitória do bloco capitalista. Do lado da religião, o progresso desimpedido das ciências naturais e os discursos e movimentos reivindicantes por liberdade individual parecem contestar o valor das doutrinas religiosas. Segundo o autor, uma série de acontecimentos vem somar-se ainda a estas causas da dita “pós-modernidade”, como

os progressos da democracia e, com ela, o desenvolvimento do individualismo, a diminuição do papel do Estado, a supremacia progressiva da mercadoria em relação a qualquer outra consideração, o reinado do dinheiro, a sucessiva transformação da cultura, a massificação dos modos de vida combinando com a individualização e a exibição das aparências, o achatamento da história na imediatez dos acontecimentos e na instantaneidade informacional, o importante lugar ocupado pelas tecnologias muito poderosas e com frequência incontroladas, a ampliação da duração de vida e a demanda insaciável de plena saúde perpétua, a desinstitucionalização da família, as interrogações múltiplas sobre a identidade sexual, as interrogações sobre a identidade humana (...), a evitação do conflito e a desafetação progressiva em relação ao político, a transformação do direito em um juridismo procedimental, a publicização do espaço privado (que se pense na onda dos *webcams*), a privatização do domínio público... (Dufour, 2005, p. 25).

Todos esses processos e acontecimentos caracterizariam uma conjuntura a que se pode chamar de pós-moderna, que, segundo o psicanalista, “não deixa de ter relação com o advento do que hoje evocamos com o nome de neoliberalismo” (Dufour, 2005, p. 25).

Indo direto ao essencial, a pós-modernidade anuncia um novo sujeito. “Sujeito” em termos filosóficos, isto é, como “formas construídas pelo entendimento para se fixar durante um certo tempo como uma disposição transcendental para além da multiplicidade das sensações, dos sentimentos e das experiências possíveis” (Dufour, 2005, p. 16), ou ainda como “forma ideal, suscetível como tal de presidir à formação do indivíduo (...)” (Dufour, 2005, p. 20). Ou seja, não se trata da produção subjetiva em si, da qual temos falado nesta

dissertação a partir da teoria althusseriana da ideologia (Althusser, 1980; Pêcheux, 2014), mas tem relações com ela. Podemos pensar esse sujeito filosófico como uma racionalização, no sentido matemático do termo, do que se investiga a partir da teoria da ideologia, acompanhada de uma abstração, no sentido filosófico do termo. Este sujeito filosófico que se anuncia, sujeito pós-moderno, segundo Dufour (2005), resulta de um processo de falência do sujeito crítico kantiano e do sujeito neurótico freudiano (ambos também tomados como sujeitos filosóficos) mediante um ataque dirigido pelos interesses neoliberais de abertura da subjetividade às múltiplas formas de conexão com as mercadorias, a fim de viabilizar sua máxima circulação. Segundo Dufour (2005),

a fabricação desse novo sujeito não crítico e “psicotizante”, ou, se se preferir, esquizóide, não deve nada ao acaso. A emergência desse sujeito é identificada há mais de vinte anos por diversas correntes (...). É o sujeito liberado do domínio das grandes narrativas soteriológicas (religiosas ou políticas), o sujeito “pós-moderno”, entregue a si mesmo, sem anterioridade nem finalidade, aberto apenas para o aqui-e-agora, conectando tão bem quanto mal as peças de sua pequena maquinaria desejante nos fluxos que a atravessam (Dufour, 2005, p. 119).

Aqui, vale realizar a seguinte ressalva. O sujeito, como estrutura e funcionamento eternos, sobre o qual teoriza a psicanálise lacaniana e no qual se baseia a teoria althusseriana da interpelação ideológica, não coincide com o sujeito em termos filosóficos que discutimos com Dufour (2005). Apesar de constar em sua tese uma mudança estrutural do sujeito da psicanálise, nos termos de um “novo sujeito”, como uma mudança antropológica do homem, tomamos de Dufour (2005) suas colocações em termos de produção de subjetividade, sem confundir sujeito (eterno e estrutural, vazio que é foracluído no processo de representação entre dois significantes) e subjetividade (efeito da representação entre os significantes). Sujeito e subjetividade, nos termos da teoria althusseriana, estariam para ideologia em geral e ideologias particulares, respectivamente, de modo que se considere que, tal qual o sujeito, a ideologia em geral é uma estrutura e um funcionamento eternos, e tal qual a subjetividade, as ideologias particulares são efeito do funcionamento dessa estrutura como efeito circunscrito na história. Acreditamos que os apontamentos realizados por Dufour (2005) sobre as condições de vida na pós-modernidade não concernem a uma desestruturação do simbólico ou a uma mudança antropológica do sujeito, conforme apontado, mas, em última instância, a uma mudança histórica em que o Estado cede lugar, como megainstituição, ao Mercado (Sibilia, 2012), e discursos e práticas que visam à identificação do sujeito com um Sujeito Empresa se proliferam com importantes consequências para a vida social. Logo, trata-se de mudanças históricas, sociais e culturais, não de mudanças estruturais ou antropológicas. O próprio Dufour (2005) nos ajuda a pensar a parte que cabe à psicanálise nessas teorizações.

Segundo o psicanalista, “o homem é uma substância que não tira sua existência de si mesma, mas de um outro ser” (Dufour, 2005, p. 27). Assim, para que o homem se faça homem (ou para que o indivíduo se torne sujeito), ele precisa se submeter a um Outro, em termos lacanianos, que, segundo Dufour (2005), permite-nos pensar o registro do simbólico, e, portanto, pensar o homem como um *animal simbólico*. Este Outro, Dufour (2005) nos orienta, tem suas correlações (nem sempre percebidas, ou, talvez, gratuitamente ignoradas) com “o registro puramente especulativo ligado ao Ser”, do qual nos fala a filosofia e suas discussões sobre o devir ou o princípio primeiro, e “o registro puramente político ligado ao Um”, do qual nos fala a política quando discute a fragmentação do espaço humano, a divisão do comum (o Um), o desacordo entre os homens. Segundo Dufour (2005), entre o Ser, o Um e o Outro, há uma continuidade, que se revela ao se examinar a problemática do sujeito.

O Outro laciano estrutura-se mediante uma incompletude, explica-nos Dufour (2005), a partir de suas leituras de Jacques Lacan: “A propriedade indispensável que permite ao Outro se constituir como tal é, paradoxalmente, sua incompletude. (...) O Outro, que se apresenta sob as insígnias da completude, é, em suma, pego em falta (...)” (Dufour, 2005, p. 32), isso porque “(...) é o papel da ficção unificar o heterogêneo” (Dufour, 2005, p. 31). Ora, o que isso tem a ver com a resistência do sujeito em sua submissão ao Outro? Pensamos que é justamente no espaço da incompletude do Outro, a partir do qual ele cumpre sua função simbólica, produzindo “o sujeito do Outro”, é que, paradoxalmente, o sujeito pode não se reconhecer no Outro, falhar com ele, enquanto *sujeito que resiste ao Outro*. Leiamos Dufour (2005):

Se o Outro fosse pleno, tudo deslizaria e eu não poderia perguntar nada... Portanto, só sou sujeito do Outro se posso lhe pedir contas. Em suma, sou sujeito do Outro na medida em que puder opor uma resistência ao Outro. Nesse sentido, *o sujeito é tanto a sujeição quanto o que resiste à sujeição*. Em outras palavras, *o sujeito é o sujeito do Outro e é o que resiste ao Outro* (Dufour, 2005, p. 33).

Ainda em Dufour (2005), encontramos a afirmação de que é a identificação com o Outro e a realização de sua função simbólica que dão ao sujeito um ponto de apoio “para que seus discursos repousem num fundamento, mesmo que fictício” (Dufour, 2005, p. 33). Em outras palavras, a submissão-resistência do sujeito ao Outro permite a produção de sentido no espaço da palavra, de modo que o espaço da palavra é, desde já, espaço do sujeito.

Essas breves reflexões sobre a teoria psicanalítica a partir das exposições de Dufour (2005) nos ajudam a pensar a questão da produção do sujeito e sua relação com as práticas discursivas na contemporaneidade, produção esta a que Dufour (2005) chamará de “fabricação do sujeito pós-moderno”.

Como lugares essenciais dessa “fabricação”, Dufour (2005) destaca duas instituições cabais para este processo: a televisão e a escola. Falemos, primeiramente, da segunda, considerando nossos interesses de pesquisa. Tratar-se-ia de uma escola “nova”, nas palavras de Dufour (2005) “consideravelmente transformada por trinta anos de reformas ditas ‘democráticas’, mas caminhando todas no mesmo sentido, o de um enfraquecimento da função crítica” (Dufour, 2005, p. 119). Sibilia (2012) ajuda-nos a pensar esta nova condição da escola. Para a autora, uma virada se produziu juntamente à disseminação do advento televisivo no que tange às discussões sobre a escola: contra a ideologia da escola moderna, com seus valores normativos e disciplinantes, contra a escola republicana e a pedagogia kantiana já discutidas, que submetem o aluno a práticas de controle dos corpos e dominação dos desejos, mediante a promessa de que ele precisa disso para se tornar um adulto, um trabalhador ou um cidadão, erguem-se discursos em favor da liberação desses desejos individuais, de modo que a escola deveria se curvar ante eles, sendo sua tarefa tornar-se desejável, fazer do ensino-aprendizagem algo divertido. Passou-se a propor estratégias pedagógicas, defendidas por pedagogos de esquerda, em que o uso do lúdico seja o meio de se transmitir ou transferir um saber, sem o rigor hierárquico e a severidade implacável da escola oitocentista. Mas o problema não é este. A questão mesmo é que a escola curvou-se de tal maneira a esta instância cultural do entretenimento, que seu sentido em si (isto é, o sentido da escola como um sentido dado pela própria escola, seu caráter de relativamente autônoma) parece ter se esgotado. Segundo Sibilia (2012),

(...) quando o entretenimento - ou até mesmo o espetáculo - generalizou-se como uma modalidade privilegiada de relação com o mundo e, ao mesmo tempo, vem se esgotando o ideal da educação como transfusão de conhecimentos de um polo que sabe para outro que não sabe, as coisas mudaram (Sibilia, 2012, p. 82).

Segundo Sibilia (2012), a televisão atual, mais do que a limitada televisão dos anos 60, “emite um fluxo de informações fragmentadas e dispersas, para cujo consumo o *zapping* - ou a troca acelerada e consecutiva de canais graças ao controle remoto - constitui um elemento fundamental” (Sibilia, 2012, p. 84). Ainda segundo o pensamento da autora, “A criança que hoje assiste ao *Cartoon Network* já não habita as condições estáveis e sólidas do Estado, mas transita na fluidez mercantil e na velocidade vertiginosa da **informação**” (Corea apud Sibilia, 2012, p. 85, destaques nossos), de modo que o conhecimento e o saber tenham de ceder seu lugar: é preciso flexibilizá-los. O professor, assim, passa a ser tão somente um portador de informações, que vai contribuir com sua *opinião* para um debate onde o conhecimento não se transmitiria, mas se construiria.

O neoliberalismo participa e se beneficia desta reconfiguração do AIE escolar: fale o imperativo homogeneizante da escola, seu compromisso com o comum institucional e institucionalizante, entregando o sujeito a si mesmo, “já não se supõe que [o indivíduo] deva se aproximar da normalidade, mas ir além, buscando sobressair-se e ultrapassar os outros em todos os campos” (Sibilia, 2012, p. 102). A contraparte da derrocada da disciplina e da ordenação oitocentista é a aposta “nos recursos próprios de cada um e na iniciativa individual, [de modo que] os que não conseguem ficar à altura do **desafio** são desqualificados como **fracassados** ou ‘**perdedores**’” (Sibilia, 2012, p. 102, destaques nossos).

Voltando um pouco à questão das novas relações entre a educação e o entretenimento, gostaríamos de pontuar uma outra interseção entre o que chamamos aqui de ideologia neoliberal e as condições existenciais na pós-modernidade. Segundo Sibilia (2012), a escola tradicional passou de um lugar de repressão e opressão no qual os mestres transmitiriam os saberes aos sujeitos-alunos, cultivando, antes de tudo, a disciplina moderna, para um lugar de tédio onde os professores deveriam praticar a “animação” ou a “motivação”, de modo que a consciência e a razão saem de cena como objetivos da prática educativa, para darem lugar à percepção e aos princípios do prazer (Sibilia, 2012). Assim, cabe ao professor *convencer* seus alunos-clientes a se engajarem no que propõe, conquistar seu interesse, fazendo das práticas pedagógicas uma empreitada sobre o desejo do sujeito colocado em condição de aluno. Ou seja, o aluno que se submete à autoridade incontestável do professor é cada vez mais escasso: no lugar dele, busca-se o *aprendiz*, físgado em seus interesses, capaz de buscar por si mesmo suas competências, sem a necessidade da submissão à autoridade do professor. O aprendiz seria como uma versão “entregue a si mesmo” do aluno: “já não se trataria de ‘um discípulo que põe toda a responsabilidade no docente, fonte única do saber e autoridade’” (Sibilia, 2012, p. 125). O protagonismo se desloca daquele que ensina para aquele que aprende, de modo que o professor é tão somente “aquele que *contribui* para a aprendizagem”. Ele se torna um “guia discreto à disposição dos educandos, o orientador e o treinador [*coach*], o ‘facilitador da construção’ do saber” (Laval, 2019, p. 293). O que identificamos, portanto, é que a situação do *aprendiz em lugar do aluno* está para a situação do *coach em lugar do professor*, cuja tarefa é de, sobretudo, motivar o aprendiz a buscar por si mesmo sua autossuperação, seu aprimoramento por competências, oferecendo serviços *personalizados*, jamais homogeneizantes. Assim se reproduz na escola o ideal do *empresário de si mesmo* e o modo de subjetivação mediante a interpelação do Sujeito Empresa.

Bem, toda essa reconfiguração ideológica da escola convém bem à ordem neoliberal. A flexibilidade produzida pela falência da figura do professor como agente da transmissão do

saber, da figura do aluno como polo de recepção, do saber mesmo como fundamento da educação, substituído pela lógica da acumulação de competências úteis à dinâmica produtiva, ou de informações sujeitas às múltiplas opiniões, prescindindo de toda preocupação com a crítica e a reflexão; a promoção do sujeito entregue a si mesmo, responsável pela sua própria aprendizagem e seu desempenho, que deve se engajar segundo seus próprios interesses particulares, emancipado, pois que não comprometido com nada senão consigo mesmo, portanto “verdadeiramente livre”, em uma escola democrática que não é a escola de todos, mas a escola de “cada um”, onde “cada um é cada qual”; tudo isso se articula de uma tal maneira, que se pode dizer que se assiste ao nascer da chamada “Escola do Capitalismo total”, termo de Jean-Claude Michéa, conforme citado por Dufour (2005). A esse respeito, lê-se:

uma escola que deverá formar a perda do sentido crítico de maneira a produzir um indivíduo incerto, aberto a todas as pressões consumistas. Nessa escola, que vale para a maioria, “a ignorância deverá ser ensinada de todas as maneiras concebíveis”. Os professores deverão, pois, ser reeducados sob a orientação de especialistas em pedagogia pós-moderna que mostrarão que não é preciso ensinar mais nada, remetendo-se unicamente a seus sentimentos do momento e a sua **gestão vencedora** (...). Sobretudo, não se deve pedir aos “jovens” que pensem. Primeiro deve-se distraí-los, animá-los, não sobrecarregá-los com cursos, deixando-os “democraticamente” zapear de um item a outro à sua vontade, ao sabor das interações (Dufour, 2005, p. 146, destaques nossos).

Destacamos, nesta citação, a “gestão vencedora”, que acreditamos estar ligada ao que antes citamos de Sibilia (2012) sobre os sujeitos submetidos aos “desafios”, a vencer ou fracassar diante deles. Esta é, em última análise, a expressão pedagógica de uma ordem competitiva, acreditamos, seja uma competição com o outro, seja uma competição consigo mesmo com vistas à autossuperação (Sibilia, 2012). Isto tem a ver com o que se pode chamar de *culto da performance*, em que o desempenho e a acumulação de competências valem mais que o saber e a reflexão crítica, pois levam ao *destaque*, e o destaque leva à *vitória*. Essa ordem competitiva, que enaltece a liberdade individual, é metaforizada em ordem democrática. Laval (2019) também nos ajuda a pensar esta escola democrática do capitalismo neoliberal:

Democratização significa a necessidade de dotá-las [as crianças] de competências operacionais que correspondam a seu desenvolvimento cognitivo, a suas necessidades particulares, interesses e projetos profissionais, e lhes deem a possibilidade de integrar-se no mercado de emprego e suprir suas “necessidades vitais”. Na realidade, a pedagogia funcional das necessidades, dos interesses e dos meios conjuga o imaginário individualista da espontaneidade criativa com o utilitarismo que vê a cultura apenas como um conjunto de respostas e ferramentas para as questões práticas e o diferencialismo social que fetichiza os gostos e as necessidades, e, assim, muito frequentemente, legitima a segregação *de facto* dos jovens (Laval, 2019, p. 294).

Claro é, entretanto, que esta escola não se instala sem a produção de um infinito de contradições de todas as ordens, econômicas, de certo, mas sobretudo ideológicas, sociais, culturais, etc. Falamos, assim, em resistência: seja da própria escola moderna, com seus professores nostálgicos de seu valor social, cultural e ideológico, ou daqueles que ainda acreditam no remédio disciplinar diante da “delinquência” e da “vadiagem” evidentes dos atuais alunos, seja ainda dos mestres versados na crítica, que suspeitam do mal das telas dos celulares ou ainda sonham com uma emancipação, em sentido marxista, pela educação, e vão buscando alternativas da forma que puderem, mesmo que não cessem de se emaranhar nas contradições da ordem neoliberal. Afinal de contas, o neoliberalismo é geral e generalizante, isto é, aplica-se aos diversos aspectos da vida humana, e uma vez aplicado, é como se se evidenciasse ainda mais aplicável. Isto sob uma condição: a de que não seja inteiramente coerente. A ideologia e o discurso neoliberais precisam da imprecisão, da falta e da vagueza, de modo que possam cometer “o erro de pessoa”, assumindo a morte da história e o fim das narrativas políticas, em nome da “liberdade” e da “democracia” que só o Mercado poderia oferecer. Conforme indica Guilbert (2020), o discurso neoliberal se configura como

um conjunto de enunciados *mais ou menos coerentes*, que têm em comum a promoção de uma visão empreendedora e puramente econômica da vida e de todas as atividades humanas. Este discurso exorta, com efeito, a tornar produtivo, no sentido econômico, o que não pode sê-lo: a Escola, a Universidade, o Hospital e a Justiça. Suas palavras-chave são “eficácia econômica”, “rentabilidade financeira”, “retorno sobre o investimento” (Guilbert, 2020, p. 22-23, destaques do autor).

Essa forma “mais ou menos coerente” é a abertura de que o discurso neoliberal precisa para poder assumir uma posição dominante diante de todas as outras discursividades com as quais ele se relaciona na FPC atual. É a maneira como, entendemos, ele pode, mediante o paradoxal que manifesta, interpelar mesmo aqueles mais interessados na emancipação ou na “vitória” do trabalhador. Bem constata Laval (2019): “uma das dimensões mais notáveis do novo modelo liberal é a recuperação dos grandes temas da nova pedagogia, que durante muito tempo foi bandeira da esquerda, ou melhor, da extrema esquerda” (Laval, 2019, p. 293). É esse efeito eminentemente contraditório e paradoxal, resultante, em última instância, de um trabalho discursivo sobre objetos paradoxais (Zoppi Fontana, 2005) como “liberdade” e “democracia”, que permite ao discurso neoliberal estender-se da esfera econômica para todas as outras atividades humanas, em uma posição dominante, “transferindo” seus enunciados a outros discursos, reproduzindo-se pela conjugação com significantes até então isentos de qualquer sentido econômico.

Assim, constata-se: essa “Escola do Capitalismo Total” de que falamos a partir de Dufour (2005) é “um processo que, à medida que progride, destila contradições de diferentes ordens” (Laval, 2019, p. 279). Segundo Laval (2019),

O descentramento em favor da competitividade e do mercado não foram aceitos com facilidade, e muitos ainda têm como referências éticas e políticas a escola centrada na cultura, na transmissão de um patrimônio e nos propósitos emancipadores do conhecimento. Essa resistência, que reúne em torno dos professores uma série de outras categorias da população, é até hoje um dos maiores obstáculos à imposição generalizada do neoliberalismo na França, e não apenas na esfera educacional (Laval, 2019, p. 280).

A analisar no discurso dos professores participantes da OLP este processo e suas contradições ideológicas é que dedicamos o capítulo 3 desta dissertação, com base no que vimos até aqui sobre as teorias da ideologia e do discurso de vertentes althusseriana e pecheutiana, bem como no que pudemos ler em Foucault (2022), Dardot e Laval (2016), Sibilia (2012), Dufour (2005), Guilbert (2020) e Laval (2019) sobre o neoliberalismo, suas práticas e discursos, e sua intervenção na escola, seus efeitos sobre os sujeitos alunos e professores da pós-modernidade, entre outras questões.

CAPÍTULO 3: O DISCURSO DOCENTE NA OLP: UMA ANÁLISE DISCURSIVA PARA PENSAR A REPRODUÇÃO/ TRANSFORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES NAS ESCOLAS DA SOCIEDADE CAPITALISTA NEOLIBERAL

Iniciemos as análises dos relatos de prática dos professores participantes da OLP publicados pelo portal *Escrevendo o Futuro*²². É preciso reafirmar que as análises aqui empreendidas tomam por dispositivo teórico a Teoria do Discurso de vertente pecheutiana e por dispositivo analítico questionamentos como: é o discurso docente dos professores participantes da OLP determinado por uma ideologia neoliberal? Se sim, em que medida e de que forma isso é apreensível nesse discurso? Quais os pontos de deriva e efeitos de sentido que permitem apontar para uma tal determinação? Tais questionamentos nos parecem pertinentes tendo em vista a teoria althusseriana da ideologia e dos AIE, na qual a escola é caracterizada como um AIE cabal para a reprodução das relações de produção na FPC. Além disso, os questionamentos se fundamentam no que tem sido apontado por autores como Laval (2019), Dufour (2005) e Sibilia (2016) sobre a condição mercadológica da escola no capitalismo contemporâneo, em que tal instituição assume valores e práticas, em última instância, ditados pela razão neoliberal da economia capitalista global contemporânea.

Antes, entretanto, retomemos, de maneira concisa, o que ao longo desta dissertação descrevemos sobre os procedimentos analíticos da AD e como os mobilizamos nesta dissertação enquanto metodologia de pesquisa.

3.1 Sobre os procedimentos metodológicos

Nesta seção, reunimos, de modo conciso, o que em nossas discussões relatamos sobre os procedimentos metodológicos da AD e como os mobilizamos em nossas análises.

Como afirmamos anteriormente, a AD é uma (in)disciplina de interpretação. Isto significa que suas investigações em torno da questão do sentido e sua tomada de partido pelo materialismo histórico e pela psicanálise, bem como pelos demais estudos mobilizados nas práticas de análise que nela se inscrevem, não têm pretensões de estabelecer verdades científicas. A AD trabalha sobre o real da linguagem, que, conforme discutido, não é comparável ao real das ciências naturais ou físicas, e deve ser pensado como “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica” (Pêcheux, 2015a, p. 43), pois que a língua está sempre sujeita a uma divisão discursiva em dois espaços:

²² Disponível em: <https://abre.ai/ivrF>. Acesso em 16/01/2024.

o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (Pêcheux, 2015a, p. 51).

Assim, sobre o real da língua, não há como estabelecer a (pretensa) visão absoluta da ciência, pois nada se fecha sobre um definido a priori, havendo sempre abertura para o outro, o que funda a própria possibilidade de interpretar, conforme discutido anteriormente:

é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio do linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (Pêcheux, 2015a, p. 53).

Isto posto, afirmamos, juntamente de Pêcheux (2015a), que os procedimentos do analista do discurso que se filia à AD pecheutiana devem atender a algumas exigências: “A primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (Pêcheux, 2015a, p. 49), assumindo que o gesto da descrição está sujeito aos equívocos da língua (melhor dizendo, do real da língua). Logo, a atividade de descrever um enunciado pode ser compreendida como a de localizar, neste enunciado, “uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (Pêcheux, 2015a, p. 53), pontos estes nos quais um enunciado pode vir a tornar-se outro, condicionado que está por este real linguístico. Na famosa análise pecheutiana do enunciado “On a gagné!”/“Ganhamos!”, podemos apontar alguns pontos de deriva localizados por Pêcheux (2015a) sobre os quais elabora suas interpretações: o sujeito do enunciado e os seus complementos (ganhou o quê, como, por quê?). Quando localizados os pontos de deriva, a partir dos quais processos metafóricos e efeitos de sustentação, nos termos de *Semântica e discurso* (Pêcheux, 2014), tomados como manifestações do interdiscurso no intradiscurso, se engendram, cabe então a atividade interpretativa do analista, que mobiliza seus recortes e conhecimentos advindos de literaturas diversas, por exemplo, da psicanálise, da sociologia, da geografia, da economia, da filosofia, da política, etc. E da interpretação, o analista deve voltar à descrição, jamais abandonando a materialidade linguística sobre a qual trabalha, atentando-se ao seu impossível, sua condição de real. Aqui, chegamos à posição metodológica basilar que orienta nossas práticas de análise discursiva nesta dissertação. Assumimos nossos procedimentos enquanto divididos nestas duas práticas, de descrição e interpretação, em ritmo alternado, buscando jamais encerrá-las no indiscernível, mas pensando os efeitos que uma e outra produzem mutuamente.

Esta posição metodológica que assumimos, baseados em *Discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, 2015a), pretende afastar *ad infinitum* o perigo a que se submete todo

analista inscrito em uma disciplina de interpretação: o de encerrar sob a dimensão de estrutura sócio-histórica, ou sob a dimensão de “novo” do acontecimento sócio-histórico, a materialidade sobre a qual trabalha. Desse modo, trabalhamos nesta dissertação a partir de uma perspectiva dialética entre a estrutura e o acontecimento, de modo que se leve a cabo as proposições pecheutianas de que o discurso não é independente das filiações históricas, tampouco se encerra sob suas determinações: “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 (...) de deslocamento no seu espaço” (Pêcheux, 2015a, p. 56).

Este é o imprescindível de nossos procedimentos metodológicos. Ainda assumimos a perspectiva de Eni Orlandi (2009) que pensa a atividade do analista do discurso baseada em dois dispositivos: o dispositivo teórico e o dispositivo analítico.

O dispositivo teórico concerne aos conceitos da teoria do discurso que permitem ao analista deslocar-se “em sua relação de sujeito com a interpretação” (Orlandi, 2009, p. 61), produzindo uma posição diferencial ao monumentalizar a interpretação, isto é, pô-la sob análise destacando suas relações com as filiações sócio-históricas das quais toma parte para constituir-se enquanto tal. Orlandi (2009) nos explica:

A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete mas situa, compreende, o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação (Orlandi, 2009, p. 61).

O nosso dispositivo teórico, portanto, foi exposto ao longo do primeiro capítulo desta dissertação: trata-se dos conceitos que nos permitirão teorizar a interpretação e descrevê-la, mediante a apreensão dos efeitos de sentido que se produzem na materialidade linguística quando expomos as relações entre o dito e o não dito, quando suspendemos a evidência do sentido e pensamos suas condições de produção, o processo ideológico de encaixe e articulação de significantes.

Estabelecido nosso dispositivo teórico, que nos permite “trabalhar (n)os limites da interpretação” (Orlandi, 2009, p. 61), construímos nosso dispositivo analítico. Segundo Orlandi (2009) o dispositivo analítico consiste em uma particularização exercida pelo analista,

a partir da questão que ele coloca face aos materiais de análise que constituem seu corpus e que ele visa compreender, em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho. (...) é a partir desse dispositivo que ele interpretará os resultados a que ele chegar pela análise do discurso que ele empreendeu (Orlandi, 2009, p. 62).

Nosso dispositivo analítico, portanto, compreende os recortes que fazemos sobre o corpus de pesquisa mediante a questão de investigação que colocamos (a saber: como e em que medida o discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP sofre determinações do neoliberalismo?), nossos objetivos de análise, expostos na introdução deste trabalho, e os conhecimentos a respeito desta questão que levantamos, conhecimentos relativos, por exemplo, à identificação da escola enquanto um AIE, do neoliberalismo como a expressão atual do capitalismo nas sociedades pós-modernas, do neoliberalismo enquanto uma ideologia em que o sujeito é interpelado pelo Sujeito Empresa, da concorrência e do valor econômico enquanto medidas da racionalização do comportamento humano nesta relação imaginária que a ideologia neoliberal produz por e para os sujeitos, das relações do neoliberalismo com a questão educacional no mundo e com a escola, em específico, etc. Todas estas proposições discutidas no capítulo dois desta dissertação estão implicadas no nosso dispositivo analítico, como recortes que, enquanto analistas, fazemos sobre nosso corpus a fim de constituir nosso objeto de pesquisa, a favor do qual empreendemos nossas análises, a saber, as determinações do discurso neoliberal sobre o discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP.

Isto posto, explicitamos a seguir alguns movimentos analíticos que realizamos durante nossas análises: 1) de-superficialização dos enunciados: identificação de quem diz, para quem, sob que condições e de qual maneira, a fim de identificar os pontos de deriva possíveis; 2) investigação do processo discursivo que originou o enunciado, consideração dos efeitos metafóricos, dos efeitos de sustentação, dos silenciamentos e esquecimentos em que fala o interdiscurso; 3) apontamento das formações discursivas e suas respectivas formações ideológicas às quais se filiam as palavras para a produção dos efeitos de sentido em análise; 4) discussão sobre as determinações discursivas observadas, isto é, sobre a interpelação ideológica dos sujeitos discursivos.

Expostos nossos procedimentos metodológicos, sigamos para as análises dos relatos de prática dos professores participantes da OLP a fim de investigar a determinação do discurso docente pelo discurso neoliberal, conforme proposto. Três serão as seções em que analisaremos o discurso docente identificando diferentes pontos de determinação, de identificação e desidentificação com o Sujeito Empresa da ideologia neoliberal. Por fim, empreendemos uma última seção na qual reuniremos o principal de nossas interpretações.

3.2 “Sorria! Você está sendo desafiado.”

O primeiro texto (Anexo 1) a que nos determos foi o que, quando da concepção da ideia deste trabalho, era o primeiro visualizável na página do site da OLP dedicada à exposição dos relatos de prática. Atualmente, depois da reformulação do site em 2023, o texto não ocupa mais essa posição. Ele é o principal responsável pela evocação de nossa hipótese de pesquisa e nossa questão de investigação, a saber: como e em que medida o discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP sofre determinações do neoliberalismo? Seu título já é bastante curioso, pois realiza-se sobre uma intertextualidade amplamente reconhecível: “Sorria! Você está sendo desafiado.”

O novo enunciado se realiza a partir da deriva do particípio “filmado” - das placas de aviso de monitoramento por câmeras - para “desafiado” e da manutenção tal e qual do restante do texto. Em “Sorria! Você está sendo filmado”, temos um aviso cujo objetivo principal é o de coagir o público e dissuadi-lo de possíveis atitudes criminosas pelo uso da gravação de imagens, as quais constituiriam prova em caso de infração - prática social bem ao gosto do Estado de vigilância e punição; o uso da segunda pessoa do discurso e do pronome “você” marca uma interpelação inescapável para o público geral; o imperativo “Sorria!” interpela o leitor, exigindo dele uma atitude passiva, de colaboração, amigável, previsível, irrepreensível, imprimindo sobre o uso de imagem como prática de segurança valores positivos, como se a gravação da imagem fosse tal qual uma foto que se tira sorridente em um aniversário qualquer; há também a ausência de agente da passiva, omitindo quem realiza a gravação ou ainda de quem é a posse da imagem gravada; dessa forma, o enunciado constrói uma espécie de “vigilância sem vigia”, na qual se é visto sem se saber por quem. No enunciado construído pela deriva de “filmado” para “desafiado”, a professora parece ter realizado a seguinte operação: “você” já não é mais o público geral, mas um público específico, o da escola, professores e alunos (principalmente professores, dado que os relatos de práticas se encontram na seção “Formação Contínua” do site), e a autoria do enunciado é atribuível à OLP ou ao programa Escrevendo o Futuro, que propõe o tal “desafio”: a produção de um documentário. Ou seja, a professora mobiliza a voz da OLP, sobrepondo-a à sua. O verbo sorrir apela para uma atitude positiva diante do desafio, sem que haja necessariamente, nessa nova enunciação, uma relação com algum uso da imagem do sujeito (sorrir para a foto, sorrir para a filmagem). Assim, o desafio significa positivamente a partir de sua relação com o verbo sorrir, sendo inclusive possível interpretar a descrição “Você está sendo desafiado” como uma justificativa, uma argumentação, para a injunção “Sorria!”, como se se lesse: “Sorria, *porque* você está sendo desafiado.”. Essa articulação entre os enunciados, como é

possível compreender a partir do que se discutiu anteriormente, é designada por Pêcheux enquanto “efeito de sustentação” (Pêcheux, 2014), de modo que um saber é simulado (um discurso-transverso, que diz: “ser desafiado é motivo para sorrir!”) permitindo a articulação entre os enunciados por meio da produção de uma evidência (“é evidente a relação entre sorrir e ser desafiado!”). Sintetizamos essa análise do enunciado em questão com a seguinte tabela:

Enunciado	“Sorria! Você está sendo desafiado.”
Quem Fala?	Professora participante da OLP
Para quem fala?	Público da OLP (sobretudo outros professores, dado que os relatos estão na seção “Formação Continuada”)
Onde?	Site Oficial da OLP
Vozes Enunciativas	A autoria do enunciado é atribuível à própria OLP, que desafia o público escolar (“Você”). A professora, nesse sentido, mobiliza a voz da OLP para falar por si.
Tipo Textual	Injunção + Descrição; é possível atribuir status de justificativa, como <i>efeito de sustentação</i> , à descrição realizada (“Sorria, <i>porque</i> você está sendo desafiado”).
Produção de sentido	Verbo sorrir: injunção à atitude positiva; “Desafiado” como deriva de “filmado”: o sentido de imagem, que dialogava com o sentido de “sorrir”, sai de cena; desafio ganha sentido positivo em sua relação com sorrir: ser desafiado é motivo para sorrir (discurso transverso).

Tabela 1: Análise do enunciado “Sorria! Você está sendo desafiado.”

Essa deriva de “filmado” para “desafiado” nos coloca algumas questões: se no enunciado original a filmagem é quem requeria o “sorrir” em razão do uso da imagem, por que no enunciado novo desafio requer esse sorriso? Perguntamos mais: por que a produção de um documentário é de fato um desafio? Ao longo do texto, a professora explica que o documentário seria um desafio para ela por conta de se tratar de um “novo gênero, com tipos de documentários a serem ensinados, com um mundo inteiro de recursos midiáticos, uma infinidade de termos técnicos e um número incontável de possibilidades distintas de registrar,

relatar, narrar, documentar”; para os alunos, o desafio, no entanto, seria a escrita pressuposta na produção de um documentário. O processo da produção de um documentário se apresenta como desafio em duas vias, portanto, pela sua forma multimodal e pelo seu planejamento escrito. Essa elaboração da professora traz como pressuposta uma avaliação das capacidades da escola e de seus agentes (professora e alunos, no caso). Produzir um documentário estaria, a princípio, para além das capacidades suas e de seus alunos. O significante “desafio” é significado, sob essa ótica, da seguinte maneira: desafio é aquilo que não me imagino capaz de fazer, e que, apesar disso, se impõe que se faça, e que é motivo de sorriso.

Desafio reaparece no texto algumas outras vezes: ao falar do documentário enquanto desafio para si enquanto professora (“Tudo tão assustador, **desafiador**, pelo volume de informações, conceitos e termos.”), ao apontar a escrita como desafio para os alunos (“O **desafio** está mesmo na escrita!”), ao falar da trajetória de produção do documentário como desafio (“E foi assim que, de cara, percebi que a jornada seria um **desafio** para nós [...]), ao falar do avanço da produção do documentário (“E assim, em parceria com alunos, fomos vencendo os **desafios**, e entre acertos e tropeços, os trabalhos foram surgindo na tela.”); ao refletir sobre a atividade realizada na conclusão do texto (“é preciso ter coragem de propor um trabalho e encarar os **desafios**”)²³. Desafio ganha mais efeitos de sentido, portanto: 1) o que assusta; 2) aquilo que é perceptível “de cara” em relação a “nós”; 3) aquilo que, para os alunos, se encontra na escrita; 4) aquilo que se vence em parceria, em meio a tropeços e acertos; 5) aquilo que se encara com coragem. É possível dizer que o efeito de sentido 2, a saber, desafio enquanto “aquilo que é perceptível ‘de cara’ em relação a ‘nós’”, parece apontar para a produção, por parte da professora, de uma imagem de si e dos alunos enquanto “incapazes”, tal qual discutido anteriormente, imagem essa que, enquanto condição de produção em funcionamento no processo discursivo, dá abertura para o emprego tão reiterado do significante “desafio”. É a partir dessa imagem de “incapazes” pressuposta em relação a “desafio” que uma “jornada de superação” será desenvolvida ao longo do relato, jornada essa que discutiremos em breve.

Ao final do texto, um efeito metafórico parece se realizar em relação a “desafio”. A professora escreve: “se fizermos acontecer, os alunos farão valer a pena!”. O efeito metafórico a que nos referimos se estabelece entre “pena” e “desafio”, significando “desafio” com efeitos de sentido negativos: é penoso, é dificultoso, é árduo. O enunciador coletivo mobilizado em “se (nós) fizermos acontecer” deixa claro que a professora está em diálogo com a classe na qual inscreve a si mesma, os professores. Desse modo, temos aqui uma

²³ Destaques nossos.

injunção à classe de professores, realizada sob a forma de uma condicional, mas que poderia muito bem reescrever-se da seguinte maneira: “**façamos acontecer**, professores, *porque* os alunos farão valer a **pena!**”. Logo, os alunos são a razão pela qual o professor se submete a uma pena, implicada em “fazer acontecer”. Mas o que é então “fazer acontecer”? Pela interpretação que fazemos, seria “encarar os desafios”. Desafios, dado que são tarefas que despertam sentimentos de incapacidade: pois assustam, pois devem ser encarados, devem ser vencidos, pois requerem coragem, etc. Nesse sentido, a professora convoca o professor a sobrepor-se às incapacidades, esforçando-se, dedicando-se, com uma coragem ímpar, submetendo-se à “pena” em prol dos alunos.

Eis aí o ponto nodal em que percebemos o discurso neoliberal, sob uma forma capacitista (em que o sujeito superpõe o objeto “capacidade” ao objeto “condição”). O esforço unilateral da classe de professores submetendo-se aos “desafios” de sua profissão é o argumento que desencadeia o texto. O esforço sorridente, que se alegra na penúria (“Sorria! Você está sendo desafiado.”). Segundo Sibilia (2012), a crise atual em que se encontra a instituição escolar diz respeito ao seu sentido histórico, que parece esvaziar-se no interior da sociedade global contemporânea, do capitalismo financeiro e dos dias digitais. Essa crise convoca reformas, reformas essas que buscam cada vez mais soluções espalhadas nas relações mercadológicas, a fim de favorecê-las, cultivando **a empresa como instituição modelo**. Daí a evocação de um “espírito empreendedor”, de uma “mentalidade empresarial”, em que os sujeitos da escola são interrogados, não pelos conhecimentos advindos da educação clássica humanista, mas pelas competências que acumulam. Nesse sentido, há sempre uma injunção à produção, à especialização, à originalidade, à promoção, a fim de que uma singularidade desponte na ordem geral da *competição*. Assim fundamentada, nasce uma espécie de “ideologia da autossuperação”, que, segundo Sibilia (2012), trata-se de

uma busca pela elevação do rendimento que vai além das capacidades de cada sujeito e até dos limites biológicos da espécie, quando se procura alcançar estados pós-normais ou sentir-se “mais do que bem” com a ajuda de produtos químicos e treinamentos específicos. Esses estímulos avivam a aspiração a efetuar atualizações constantes em todos os planos, inclusive o educativo. Tais atualizações devem ser articuladas graças a um bom gerenciamento de si mesmo sob moldes empresariais (Sibilia, 2012, p. 46)

O “desafio” pautado pela professora no texto em que analisamos encontra aí os valores positivos com que se impregna. O “desafio” é o momento de *autossuperar-se*, isto é, conduzir-se como a uma empresa em concorrência, em detrimento das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas e, por que não, humanas em que se realizam as práticas educativas. O professor da autossuperação enfrenta todas as dificuldades e pena por seus

alunos: enfim, desafia-se. Cabe aqui o clássico exemplo da professora Gruwell, do filme *Escritores da Liberdade*, de Richard LaGravenese (2007), que não só custeia do próprio bolso os livros que pede a seus alunos para ler, como, para isso, trabalha em outros dois empregos, como vendedora e recepcionista, sete dias por semana.

Esse gesto de sacrifício de si estimulado pela ideologia da autossuperação de base neoliberal, em que o indivíduo enfrenta sozinho as mazelas sociais a fim de destacar-se na lógica da competição, encontra, a nosso ver, uma recepção calorosa no meio social em virtude de sua identificação com a ideologia religiosa cristã. O sacrificar-se é, nessa formação ideológica, exemplar, pois que foi todo o objetivo da personificação de Deus na terra.

Outro relato para o qual gostaríamos de chamar atenção no que concerne à ideologia da autossuperação (Sibilia, 2012) e a um uso similar do significante “desafio” é o relato “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência” (Anexo 2). Como no relato anteriormente analisado, o título deste relato produz, em relação ao significante desafio, efeitos de sentido positivos: o desafio, assim como o sonho, impulsiona uma “profícua experiência”. A qualificação e o uso do índice de indeterminação constantes no sintagma nominal “uma profícua experiência” também nos são interessantes a esse respeito. Produz-se, assim, a pressuposição de que existem um tipo de experiência que é profícuo e outro que não é profícuo. O desafio e o sonho estariam ligados ao tipo profícuo. Se nos voltamos para o dicionário, listamos alguns efeitos de sentido “catalogados” para profícuo: que dá proveito, de que resulta o que se esperava; frutífero, lucrativo, útil, proficiente; aquilo que tem êxito, proveitoso, rendoso. O primeiro parágrafo do relato nos ajudará a pensar esta “proficuidade” relacionada ao sonho:

Uma das coisas que mais me encantam no ato de lecionar é a **capacidade de produção dos alunos**. Quando **eles querem** e estão **verdadeiramente motivados**, transformam-se em atores, cantores, professores... Em escritores.

Excerto 1 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos.

A professora se signfica como “encantada pela capacidade de produção dos alunos”, e os alunos, neste discurso, como “aqueles que são capazes de produzir”. O aluno como “aquele que é capaz de produzir” muito se diferencia do aluno como “aquele que não sabe” da educação moderna: o Sujeito Saber, da ideologia escolar, ao que nos parece, não comparece no primeiro processo de subjetivação. Claro, essa “capacidade de produção” é colocada como “uma das coisas”, de modo que o aluno não se encerra sob ela. Entretanto, esta é dita “a parte encantadora”, o que nos leva a pensar no valor da “produção” assumido neste discurso. Ora,

este discurso pedagógico que se volta à produção, e não à recepção, absorção, apreensão de conhecimentos, nós poderíamos alinhá-lo ao que Paula Sibilia (2012) nos expõe sobre os *produzuários* ou *prossumidores*, sobre o culto à performance, de modo que a educação se alinhe a uma lógica da produção, em termos de capacidades e competências. A circulação do significante “produção” entre discursos econômicos, pedagógicos e até mesmo científicos demonstra a opacidade da questão. O segundo período do trecho citado é também de grande valia para nosso exercício interpretativo: “Quando eles [os alunos] querem e estão verdadeiramente motivados (...)”. Os alunos (ou talvez os *produzuários*, *prossumidores*) são “aqueles que querem ou não querem”, que estão ou não “verdadeiramente motivados”. Uma deriva de “estar” para “ser”, de modo que evoquemos o enunciado “quando foram verdadeiramente motivados” permite que pensemos um professor como um “motivador” diante dos alunos (o que, de fato, acontece segundo o relato: a professora planeja um momento para “motivar” os seus alunos - momento este em que nos deteremos mais adiante). O aluno como “aquele que quer isto e não quer aquilo”, um aluno que precisa ser “motivado”, “inspirado”, está longe de ser aquele que se submete à plena autoridade do professor como “aquele que sabe”, o que “implica novas experiências de ensino, bem distantes daquelas que se forjava no dispositivo escolar tradicional” (Sibilia, 2012, p. 125). A própria possibilidade de “transformação do aluno em professor”, evocada ao final do texto, demonstra que o sentido que se produz com estes dois significantes não se dá sob uma FD pedagógica moderna, em que estes papéis discursivos são distribuídos com rigor inegociável, conforme estudado por Orlandi (2009) sobre o DP autoritário característico da FI escolar moderna.

Bem, é possível vislumbrar, mediante tais reflexões, que o aluno e o professor da “experiência profícua” não são o aluno e o professor da ideologia escolar moderna, e que o saber não é o ponto de inflexão para estes sujeitos aluno e professor “novos”. O aluno, em especial, como *aquele que quer ou não quer*, ou *que está ou não está motivado* (foi ou não foi motivado, talvez), é radicalmente outro. Um ponto em que a professora está falando das suas “surpresas” com os alunos faz-nos voltar à questão dos desafios e de como eles têm um lugar na subjetivação destes novos alunos e professores:

Isso tudo me comove e me move. Faz com que eu procure **desafios que instiguem a mim e aos meus alunos e, sobretudo, que nos façam sonhar**. Não importa o tamanho do sonho, nem do desafio; nem se eles refletem nossa modéstia ou revelam nossa ousadia. **O importante é que existam e nos levem a um constante processo de busca.**

Excerto 2 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos.

O desafio como aquilo que *faz sonhar*, que *é importante que exista* e que *leva a um constante processo de busca*: eis aí como o discurso pedagógico parece se inscrever na

ideologia da autossuperação para produzir seus novos professores e alunos, capazes de vencer desafios para se aprimorar constantemente. Sobre a “busca” evocada pela professora, seu complemento nominal, elidido no fio do discurso, poderia muito bem ser “do melhor de si mesmo” ou “pelo melhor de si mesmo”, nós interpretamos.

Outro relato nos servirá para levar adiante esta nossa hipótese de que o discurso docente se inscreve na ideologia da autossuperação por meio do significante “desafio” para traduzir seus valores para o campo educacional, o relato “Desafiando a insegurança” (Anexo 3). Nota-se como se reitera, pelos títulos, o significante desafio. Não acreditamos que este uso seja gratuito, mas que a produção de sentidos a que serve é marcada por uma pedagogia pós-moderna e neoliberal, como temos discutido.

A insegurança e o desafio do título são da professora, segundo o relato: “A insegurança vinha do pouco conhecimento que eu tinha em relação a esse gênero textual [memórias literárias]”. É notável o reconhecimento da professora como “aquela que pouco sabe sobre alguma coisa”, como forma de desidentificação com o sujeito professor moderno que simplesmente “sabe”. A professora também “confessa” (o termo é seu), além da insegurança, uma descrença: “Já a descrença pautada no fato de alguns de meus alunos estarem com defasagem de aprendizagem, sem as competências necessárias para que *um bom resultado* fosse alcançado” (destaques nossos). Podemos destacar o uso do termo competências, que nos sinaliza uma possível assimilação do discurso pedagógico neoliberal, que coloca em termos de “competências” o processo de aprendizagem, mediante uma ideologia utilitarista do conhecimento (Laval, 2019). Mas talvez mais contundente seja o sintagma nominal “um bom resultado” aliado a esta condição imposta pelas competências. “Um bom resultado” só é alcançado por quem tem as competências necessárias. A hesitação da professora, sua descrença, se pauta no que acredita que seus alunos sejam ou não *capazes* de realizar, de produzir: o processo de aprendizagem não tem, desse modo, sentido em si mesmo, mas se presta a um fim, a saber, “um bom resultado”. Assim, de fato, acreditamos que o uso do significante “competências” se inscreva no discurso neoliberal relacionado ao utilitarismo do saber, de modo que este seja ressignificado como uma “ferramenta a serviço da eficiência do trabalho” (Laval, 2019, p. 49). É claro que essa é uma das interpretações possíveis, pois que a questão do utilitarismo do saber é uma questão paradoxal no discurso pedagógico, já que a “recuperação dos grandes temas da nova pedagogia, que durante muito tempo foi bandeira da esquerda, ou melhor, da extrema esquerda” (Laval, 2019, p. 293) é característica da pedagogia neoliberal. Mas vamos ao “desafio”. A professora escreve no terceiro parágrafo de seu relato:

Comecei as oficinas tardiamente, pois o ano letivo de 2014 teve início somente no dia 17 de março, em razão do longo período de greve nas escolas estaduais de Mato Grosso. Como leva um tempo para conhecer os alunos, avaliar seus saberes, diagnosticar suas dificuldades, **motivá-los a participar desse desafio** e, sobretudo, inteirar-me do material proposto, somente na segunda quinzena de maio dei início ao trabalho.

Excerto 1 do relato de prática “Desafiando a insegurança”, destaques nossos.

Aqui, novamente, aparece o aluno como “aquele que deve ser motivado” e a prática pedagógica como “desafio” para os alunos e, mais interessante, as duas coisas aparecem explicitamente relacionadas: a motivação se dá em função dos desafios. A forma como a motivação acontece é a mesma praticada pela professora do relato “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, que comentaremos na sessão seguinte desta dissertação.

Ao longo do texto, o uso do significante desafio novamente se dá, para significar as dificuldades que os alunos e a professora encontraram no momento de “transformar uma entrevista gravada em um texto de memórias literárias”. E ao final do texto, a professora relata o fim de sua insegurança:

Finalmente, preciso dizer que essa experiência foi bastante significativa para mim. **Aprendi com os alunos.** Toda a insegurança do início desse processo passou. Aprendi a gostar muito desse gênero textual e vou incluí-lo em meu planejamento no próximo ano. Também já dou como certa minha participação nas edições vindouras.

Excerto 2 do relato de prática “Desafiando a insegurança”, destaques nossos.

A professora, aqui, se produz como *professora aprendiz*: aprendeu sobre o gênero (que pretende incluir em seu repertório didático) e outra coisa, esta elidida, que faz com que a insegurança tenha passado. Essa outra coisa, acreditamos, está relacionada a sua *descrença*, comentada no início do texto, mas não retomada aqui, descrença na possibilidade de “um bom resultado”. O *bom resultado* parece ter se provado. Esse “bom resultado”, cujo sentido se produzia em relação às competências dos alunos no início do texto, aqui se reproduz paradoxalmente. O “bom resultado” é os objetivos alcançados: “os saberes adquiridos sobre o ensino da escrita na perspectiva de gênero e o aprofundamento de seus [dos alunos] conhecimentos sobre o lugar em que vivem”. Estes “saberes” adquiridos sobre o ensino da escrita, colocados em relação paralela, isto é, como objetivo, com “os conhecimentos sobre o lugar em que se vive” não nos parecem produzir sentido de “competências”. Como dissemos anteriormente, é preciso sempre deixar aberta a possibilidade de uma outra interpretação, já que o próprio ato de interpretar só se funda mediante a possibilidade do outro. Para relembrar as palavras pecheutianas: “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar” (Pêcheux, 2015a, p. 53).

Diferente é a interpretação que fazemos de *bom resultado* no relato “O exemplo das lavadeiras” (Anexo 4), no qual se lê:

Havia certa expectativa por parte dos estudantes em relação a isso, pois, **em 2014, Ana Amália, uma de minhas alunas, havia sido finalista** no gênero artigo de opinião.
Se por um lado, o interesse demonstrado por eles me motivava a participar do concurso, por outro me afligia. Sentia-me um pouco pressionada a **repetir o bom resultado da edição anterior** e isso me incomodava.

Excerto 1 do relato de prática “O exemplo das lavadeiras”, destaques nossos.

“Bom resultado”, neste excerto, pelas relações anafóricas que estabelece com os outros significantes no intradiscurso, produz sentido de “ser finalista”, de modo que ter um bom resultado enquanto participante da OLP é alcançar as últimas etapas da competição. Nada, portanto, tem a ver necessariamente com a aquisição de saberes, ou esta, ao menos, fica atestada pelo reconhecimento dado pela competição.

O que com estas análises em torno do significante “desafio” interpretamos é que uma relação de subordinação-contradição-dominação-resistência parece se produzir entre discursividades pedagógicas e neoliberais, em que o discurso neoliberal assume uma posição dominante, produzindo efeitos de sentido e identificação muito distintos dos que na FI escolar moderna se assumem. A ideologia da autossuperação, o culto à performance (Sibilia, 2012) e o utilitarismo do saber (Laval, 2019) parecem realizar essa relação que descrevemos, modificando a relação dos sujeitos com suas práticas educativas: estas são “desafios”, tanto para os professores, quanto para os alunos, que precisam ser “superados” para que um aprimoramento subjetivo se produza, para que um estágio mais alto de “capacidade de produção” seja alcançado e “bons resultados” sejam obtidos. Assim, o empreendimento da escola pós-moderna e neoliberal exerce a aposta “nos recursos próprios de cada um e na iniciativa individual, [de modo que] os que não conseguem ficar à altura do *desafio* são desqualificados como *fracassados* ou *perdedores*” (Sibilia, 2012, p. 102, destaques nossos). Entretanto, pelas relações paradoxais que o discurso neoliberal estabelece com discursos outros de emancipação e resistência, por meio de “um *jogo* (cruel) sobre o tema da *liberdade*” (Pêcheux, 2015, p. 117), há desencontro de finalidades, de intencionalidades e objetivos que são enunciados pelos professores a respeito de suas participações na OLP, inscritos na opacidade ideológica do AIE escolar na FPC contemporânea.

Mas antes de encerrarmos a questão, chamamos a atenção para um outro relato que nos permitirá uma ressalva a respeito do *discurso do desafio*. No texto “Surpresas de uma Olimpíada” (Anexo 5), o significante “desafio” também aparece como efeito da decisão de se “enfrentar todos os obstáculos”, obstáculos esses que estão relacionados ao fator “novidade” e

ao fator “desconhecimento”: “escola nova no município (...), alunos novos, comunidade desconhecida (...) Memórias Literárias era um gênero totalmente novo para eles”. Interessante, entretanto, é que esse desafio não encerra o sujeito em uma determinação inabalável. Segundo a professora:

Após muitas reescritas, notávamos que **alguns alunos eram resistentes - não queriam mais trabalho**; outros reescreviam quantas vezes fossem necessárias, pois desejavam o melhor.

Excerto 1 do relato de prática “Surpresas de uma Olimpíada”.

No relato “O voo dos pequenos pássaros” (Anexo 6), temos uma situação similar:

Os poemas finais foram reescritos e aprimorados várias vezes para ficarem melhor. **É claro que nem todos se empenharam em reescrever várias vezes o poema. Mas os que tiveram esse empenho apresentaram bons poemas.**

Excerto 1 do relato “O voo dos pequenos pássaros”, destaques nossos.

Apontamos, primeiramente, para o fato de que, quando a reescrita é rejeitada pelos alunos, ela sofre, no fio do discurso, um efeito metafórico: reescrita é trabalho. “O melhor”, entretanto, se alcança “reescrevendo” - e não trabalhando - quantas vezes forem necessárias. A ocorrência do significante “trabalho”, aqui, nos intriga: acreditamos que a escrita e reescrita tomadas como “trabalho rejeitado” sustentam-se sob uma ideologia moderna do trabalho intelectual. Não adentraremos essa questão. Mas o excerto nos permite a interpretação de que a motivação necessária pelo engajamento na competição exercida no interior de uma ideologia da autossuperação, pela via de um discurso do desafio, não parece realizar-se plenamente: há falha, e nem todos os sujeitos, nesse sentido, se identificam com o *empresário de si mesmo*, buscando sempre um estágio mais alto de sua produtividade, seu desempenho, sua autovalorização enquanto capital humano “que é”. *O aluno resiste à ideologia da autossuperação, à interpelação pelo desafio*. Por quê? Como? Uma interpretação que conjecturamos para essa desidentificação identificada é relativa à mecanicidade do processo de reescrita, que o professor impõe que se aceite tendo em vista os “melhores resultados” que ela proporciona. Essa mecanicidade é rejeitada, sofre resistência enquanto discurso da produção especializada. Lembramos, para ilustrar esse modo de resistência, típica aos sujeitos modernos inseridos em práticas disciplinares e autoridades esmagadoras, da nota de rodapé com que Pêcheux (2015) nos brinda no texto *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*:

Esse *ponto de realização impossível* do assujeitamento “perfeito”, no interior do *processo de trabalho* imposto pelo modo de produção capitalista, surge nessas poucas linhas tiradas da narrativa autobiográfica de um militante intelectual empregado durante um ano como OS 2 em uma das indústrias Citroën; ele fala do trabalho em série:

“E se a gente se dissesse que nada tem muita importância, que basta se habituar a fazer os mesmos gestos de uma forma sempre idêntica, aspirando somente à

perfeição plácida da máquina? Tentação da morte. Mas a vida se revolta e resiste. O organismo resiste. Algo, no corpo e na cabeça, se fortalece contra a repetição e o nada (...). Tudo o que, em cada um dos homens da cadeia, urra silenciosamente: ‘Eu não sou uma máquina!’”. R. Linhart, *L'établi*. Paris: Minuit, 1978, p. 14.” (Pêcheux, 2014, p. 278, em nota de rodapé, destaques do autor).

A prática de reescrita do texto, inclusive, é metaforizada enquanto um trabalho braçal em outro relato aqui já comentado, a saber, “O exemplo das lavadeiras”. O exemplo das lavadeiras é o de bater a roupa contra a pedreira ou esfregá-la na tina quantas vezes for preciso até que toda a sujeira seja eliminada. Segundo a professora, é o que também se deve fazer com o texto. Relata-nos a professora:

De todo o processo percorrido, gostaria de destacar o momento da reescrita dos textos. Trata-se de um exercício bastante complicado, pois os alunos, em sua maioria, relutam em fazê-lo. Para muitos, fazer um rascunho é perda de tempo. Sendo assim, **confesso que foi exaustivo trabalhar a reescrita de mais de uma centena de artigos**. Não é nada fácil proceder como “as lavadeiras lá de Alagoas”, como recomenda Graciliano Ramos. A meninada quer parar na “primeira lavada”. Convencê-los de que a roupa ainda não está limpa gera conflitos e resistências, mas não podia nem queria fazer o serviço por eles, o meu era o de mediar essa travessia. Apesar de toda dificuldade enfrentada, essa é a etapa que considero mais significativa, pois é nesse momento que o estudante pode refletir sobre o que, como e por que escreveu o que escreveu (...).

Excerto 2 do relato de prática “O exemplo das lavadeiras”, destaques nossos.

A “confissão” da professora também atesta certa resistência sua em relação ao sujeito professor incansável diante de seu ofício, que também poderia ser metaforizado enquanto uma “lavagem de alunos”.

Tentaremos investigar outras formas de resistência e desidentificação ainda nas próximas seções. Prossigamos com nossas análises, agora, voltando-nos mais detidamente para o que está implicado pela ordem competitiva da OLP: a ordenação dos sujeitos segundo sua competência, que os produz enquanto “vencedores” ou “perdedores”.

3.3 “A alegria da ‘vitoriosa’, a frustração dos ‘vencidos’”

O relato que tomamos agora como objeto de análise mediante as questões anteriormente enunciadas é o relato “Uma experiência exitosa” (Anexo 7). O título escolhido, se tratando de uma formação nominal, parece predicar a prática a ser relatada: a participação na OLP como “uma experiência exitosa”, de modo que o leitor crie expectativas positivas sobre o referente “participação na OLP/ prática pedagógica na OLP”. O título, assim, realiza desde já a avaliação que é, ao mesmo tempo, conclusiva do relato. O final do texto é justamente o seguinte:

Assim, acredito que todas as ações desenvolvidas através da Olimpíada contribuíram não só para a melhoria do nível de proficiência em leitura e escrita dos nossos educandos, como também, sinto-me muito gratificada em poder ajudar outros colegas de trabalho e, conseqüentemente, nossa escola através das funções que ora exerço,

proporcionando-me a oportunidade de realizar momentos de Formação Contínua nos Planejamentos por Área de conhecimento, crescendo junto com o grupo, **fatos que fizeram dessa experiência inesquecível uma experiência exitosa.**

Excerto 1 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaques nossos.

A elaboração textual-discursiva é realizada, portanto, de maneira tal que o título expressa com as mesmas palavras a conclusão de um processo avaliativo empreendido ao longo do texto. Isto nos é intrigante. Acreditamos que tal empreendimento discursivo produz sobre a leitura e a interpretação do texto um efeito de evidência: a prática aqui relatada é exitosa. Ao enunciar no título o “êxito” avaliado pela professora no tocante à sua prática, produz-se um apagamento da avaliação do próprio leitor sobre o relato: não é possível dizer que esta não tenha sido uma experiência exitosa. O discurso se encerra sob esta evidência, em que o gesto de interpretação do sujeito-professor assume a universalidade do Sujeito do saber.

Aqui, acreditamos que seja possível já apontar para algumas relações desse discurso do “êxito” com o que chamamos em nossa hipótese de “discurso capacitista” e, também, com o que em nossa análise anterior dissemos sobre a ideologia da autossuperação. Apesar de não termos neste relato uma construção tão explícita como no relato “Sorria! Você está sendo desafiado” de uma “jornada de autossuperação”, o êxito, desde o título, apresenta-se como qualificador da prática pedagógica. O êxito é inquestionável nesse relato. Uma reaparição do significante “êxito” ao longo do texto pode corroborar a análise que aqui fazemos. Quando do relato das atividades desenvolvidas durante a produção dos textos para a OLP, a professora em questão escreve:

Nessa empreitada coletiva, procurávamos desenvolver o poder da argumentação de nossos alunos, utilizando o gênero textual artigo de opinião através de diversas estratégias, incluindo o jogo QP Brasil, pesquisas sobre os problemas locais, debates sobre atualidades, **ações que foram preponderantes para o êxito dessa tarefa.**

Excerto 2 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaque nosso.

Se em lugar de “êxito”, escrevemos “desenvolvimento” ou ainda “realização”, e comparamos os enunciados obtidos, temos: “ações que foram preponderantes para o êxito/ o desenvolvimento/ a realização dessa tarefa”. Ora, é notável que o efeito de sentido produzido diferencia-se bastante colocando tais oposições: quando empregamos “êxito”, o efeito de sentido de “processo”, apreensível no emprego de “desenvolvimento” e “realização”, não se realiza: tem-se somente o resultado das atividades, já devidamente avaliado como “de sucesso”. Essa ocorrência do significante “êxito”, analisada mediante tais possibilidades enunciativas produzidas por nós, nos parece bastante significativa para o argumento que trazemos em relação ao relato em questão: o sucesso, o êxito, é produzido como avaliativo de uma prática pedagógica; mede-se as práticas pedagógicas como “exitosas” e “não

exitosas/fracassadas”; a prática pedagógica aparece assim como uma espécie de performance escolar. E o sucesso, o êxito, deve ser produzido, indubitavelmente. Aqui vale o questionamento: quando uma prática pedagógica seria, portanto, exitosa? Qual resultado deve ser apresentado para que uma tal prática seja assim qualificada?

Outro trecho do relato exhibe, mediante um efeito metafórico que se realiza sobre “êxito”, a indubitabilidade com a qual se perspectiva o sucesso na prática pedagógica em questão. Lê-se:

Uma das nossas dificuldades na realização das oficinas consistia no fato de contarmos com apenas quatro horas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa. Porém, desenvolver a competência leitora e escritora de nossos alunos é o foco principal das ações contempladas no projeto pedagógico da nossa escola, e as sequências didáticas da Olimpíada contemplavam essas habilidades. **Portanto, só tivemos ganhos ao realizar esse trabalho.**

Excerto 3 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaque nosso.

A ocorrência do adverbial “só” reforça a ideia de que não há outra coisa senão “sucesso” a ser relatado aqui. Essa preocupação com a significação da prática pedagógica enquanto exitosa por parte do sujeito professor enunciador faz suscitar alguns questionamentos: primeiro, em relação à imagem que ele faz de si e do coletivo em que se inscreve (“tivemos”, 1ª pessoa do plural): quem somos nós para que falemos de nós mesmos assim? O segundo questionamento diz respeito justamente ao que concerne à inscrição desses sujeitos enquanto sujeitos de sucesso ou de fracasso, mediante suas práticas pedagógicas. Afinal de contas, o que significa “uma prática pedagógica de sucesso” ou então “uma prática pedagógica sem sucesso”?

A inscrição das práticas pedagógicas nessa régua avaliativa do “sucesso” parece-nos apontar, reiteramos, para a questão da superação. Se se supera um “desafio”, tem-se um “sucesso”. Estamos, novamente, às voltas com a ideologia da autossuperação. Lemos no relato:

Durante a realização das oficinas, um dos maiores problemas apresentados com a escrita foi a falta de argumentação consistente, progressão do texto com coerência e utilização correta dos elementos articuladores. Como intervenção dessas dificuldades dos alunos, as atividades sugeridas nas oficinas, como os jogos envolvendo as estratégias de argumentação, os elementos articuladores, o sentido dos conectivos, dentre outras, foram fundamentais para **pouco a pouco ir superando esses desafios.**

Excerto 4 do relato de prática “Uma experiência exitosa”, destaques nossos.

A superação de desafios aparece implicada, assim, na produção do “êxito”, mesmo que não tão destacada ou reiterada como fora nos relatos anteriormente analisados. Acreditamos que a produção de um efeito de sentido de “sucesso/ êxito/ vitória”, ou, em contra-partida, de “fracasso/ perda/ insucesso”, pode estar às voltas com a educação em moldes empresariais, na qual a performance individual para a competição (e em se tratando

de competição, falamos de vencedores e perdedores) é objetivada. Seria possível dizer que evocar uma relação dos objetos “sucesso” e “fracasso” com as práticas pedagógicas seria evocar, melhor dizendo, produzir, mediante essas práticas, “sujeitos de sucesso” e “sujeitos de fracasso”? E seria assim, portanto, que ficaria estabelecida a ordem da competição na educação escolar, designando sucesso e fracasso na medida em que são ou não são superados os “desafios”?

No relato “Os caminhos da escrita nos levam à alegria da conquista” (Anexo 8), a professora nos narra sobre suas participações na OLP e como chegou finalmente ao “êxito”. Vejamos:

Lembro-me das minhas primeiras experiências com o Prêmio Escrevendo o Futuro, no ano de 2004, em uma escola na zona rural onde trabalhava: **a dificuldade em traçar estratégias nas oficinas devido à falta de experiência, mas uma vontade já gritante de ajudar os alunos a sentir o gosto pela produção e pela leitura de textos. O tempo foi passando e, trabalhando com muito planejamento e dedicação, adquirimos mais prática e tivemos êxito, sendo semifinalistas em 2010 e 2012, e vencedores em 2014.**

Excerto 1 do relato de prática “Os caminhos da escrita nos levam à alegria da conquista”, destaques nossos.

Acreditamos que o segmento de texto por nós destacado na citação, no interior do qual observamos o uso do significante “êxito”, nos ajuda a pensar os efeitos de sentido ligados a tal significante neste texto. Realizamos a seguinte distribuição deste segmento com base em interpretações feitas a partir dos tempos e modos verbais utilizados, bem como as conexões realizadas entre as orações:

Antes do “êxito”, significado como um acontecimento ²⁴	Significação do “êxito” como um acontecimento	Argumento para a significação do “êxito”
“dificuldade em traçar estratégias...” “...falta de experiência” <u>MAS</u> “... uma vontade já gritante de ajudar os alunos...” <u>[ENTÃO]</u> “O tempo foi passando e...”	“...e [nós] tivemos êxito”	“sendo semifinalistas em 2010 e 2012...” “e [sendo] vencedores em 2014”

²⁴ Segundo Pêcheux (2015a), o acontecimento se situa no “ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (p. 16), de modo que é a relação entre uma e outra que produz o acontecimento como efeito do processo de significação.

“adquirimos mais prática” [como?] “trabalhando com muito planejamento e dedicação”		
---	--	--

Tabela 2: Pré-análise do segmento em destaque no enunciado 1 do relato “Os caminhos da escrita nos levam à alegria da conquista”.

Antes de se “ter êxito”, a professora relata haver “dificuldades”, “falta de experiência”, “mas”, e este “mas” é revelador, há “uma vontade já gritante de ajudar os alunos...”. Bem, essa situação “pré-êxito” nos é bem conhecida das análises anteriores: somam-se, nas condições da docente, fatores que constituem percalço para a realização da tarefa designada pela OLP, o que levaria ao desencorajamento. “Mas” não leva. O “mas” aponta a contradição entre o que é implicado pelo enunciado prévio e o que é anunciado pelo enunciado seguinte. Assim, temos:

Enunciado 1:	“a dificuldade em traçar estratégias nas oficinas devido à falta de experiência”
Articulação:	“mas” (articulação adversativa)
Enunciado 2:	“uma vontade já gritante de ajudar os alunos...”
Implicação produzida para o enunciado 1:	a dificuldade e a falta de experiência tiram a vontade de ajudar os alunos
O que se anuncia no enunciado 2:	persiste uma vontade de ajudar os alunos

Tabela 3: análise da articulação por adversidade entre enunciados do relato “Os caminhos da escrita levam à alegria da conquista”.

Ora, essa implicação que interpretamos do enunciado 1, em verdade, não é possível a partir dele, tão somente, mas a partir da relação que no intradiscurso se constrói com o enunciado 2 por meio de uma conjunção adversativa. O que queremos dizer é que “as dificuldades” não necessariamente tiram “a vontade de ajudar os alunos”, mas que essa interpretação é construída pelo próprio uso da conjunção “mas” articulando o enunciado 1 ao enunciado 2. Ora, a apresentação de uma situação desfavorável articulada a uma determinação ímpar (“uma vontade gritante”) poderia muito bem ser significada como um “desafio”, conforme os efeitos de sentido produzidos em relação a este significante que temos analisado. Sigamos com as análises.

O que em seguida aparece como uma indicação temporal (“o tempo foi passando”), nós acreditamos que elide uma outra possível conexão entre enunciados que poderia ter sido realizada: uma conclusiva. De modo que se concluísse: tenho dificuldades, mas tenho determinação, *ENTÃO* vou trabalhar com planejamento e dedicação PARA adquirir prática, e vou adquirir prática PARA ter êxito. Claro, essas articulações não estão dadas. Em seu lugar temos a forma subordinada reduzida de gerúndio para o verbo “trabalhando” que, mais evidentemente, aponta para o sentido de “modo”: o modo como adquiriu-se prática e teve-se êxito foi trabalhar com muito planejamento e dedicação. Essa construção modal não produz sentido estrategista e intencional para as ações, conforme pode-se interpretar a partir do uso dos conectivos sugeridos. De qualquer modo, o que é importante destacar é que o êxito aparece ao final de um processo de “trabalho”, “planejamento”, “dedicação” e “aquisição de prática”. “Prática”, aqui, assim interpretamos, produz-se sob *efeito metafórico* em relação a “experiência”, anteriormente enunciada como aquilo que faltava e produzia dificuldades. Logo, ao adquirir a experiência, supera-se a dificuldade. Superar a dificuldade com determinação (inesperada) é superar o desafio. E se superamos o desafio, temos êxito. Cá está a fórmula discursiva detectada nas análises anteriores, que muito bem pode ser considerada um *discurso transversal* a conectar os múltiplos enunciados analisados.

Mas o que é de fato “êxito” neste discurso? Outro gerúndio serve para apresentar o argumento por trás da enunciação do “êxito”: sendo semifinalista em 2010 e 2012 e sendo vencedor em 2014 tem-se êxito. Reparem que há duas possíveis formas de êxito: ser semifinalista e ser vencedor, o que implica uma disjunção (“ou... ou...”). O semifinalista não é vencedor. O sentido de “vencedor” é dado pelas tabelas de resultados, pelo lugar mais alto do pódio, pela medalha e pelos prêmios. Assim instalada nas práticas educativas, a competição esportiva replica sua fórmula lógica administrativa das tabelas²⁵. A análise que trazemos inspira-se, evidentemente, na análise de Michel Pêcheux a respeito do enunciado “On a gagné” em *O discurso: estrutura ou acontecimento* (Pêcheux, 2015a). Assim como o campo político francês é metaforizado em uma partida esportiva pelos mecanismos eleitorais da social-democracia capitalista e pelo festival midiático ao seu redor, a intervenção da competição em forma de uma Olimpíada nas práticas de produção de texto parece produzir uma partida em que haverá, evidentemente, perdedores e vencedores, embora não se saiba o que, de fato, foi perdido ou vencido. O importante é o veredito anunciado/enunciado:

²⁵ E, para lembrar a canção de Chico Buarque, “Pelas Tabelas”, de 1984, a “galera” está sempre aplaudindo de pé as tabelas, enquanto as cabeças vão rolando pelo Maracanã.

Esse acontecimento que aparece como “global” da grande máquina televisiva, este resultado de uma super-copa de futebol político ou de um jogo de repercussão mundial (F. Mitterrand ganha o campeonato dos Presidenciáveis da França) é o acontecimento jornalístico e da mass-media que remete a **um conteúdo sócio-político ao mesmo tempo perfeitamente transparente (o veredito das cifras, a evidência das tabelas) e profundamente opaco** (Pêcheux, 2015a, p. 19, destaques nossos).

O sentido de vencedor é evidente: venceu aquele que foi anunciado como vencedor pelos analistas dos textos em disputa (provavelmente, “grandes” professores de português ou “mestres” do conhecimento de produção textual²⁶), por isso ele é o vencedor, ao contrário do semifinalista, que não foi anunciado como vencedor. Essa transparência, em que tudo se dá ao alcance dos olhos e ouvidos de todos, podendo ser consultada a tabela em toda sua incontornável *evidência*, é efeito da *ideologia esportiva* posta em relação com a *ideologia escolar* pela intervenção de uma ideologia particular, que valoriza sujeitos vencedores e descredibiliza sujeitos perdedores (os famosos “losers”) produzidos ideologicamente nos mais diversos âmbitos da vida humana, como modo de ordenar a vida social: *a ideologia neoliberal*. Esse processo ideológico, é claro, não se dá sem a prática discursiva, conforme pudemos analisar.

Entretanto, uma ressalva é preciso fazer: o discurso se enuncia na primeira pessoa do plural “nós”, de modo que se tem “tivemos êxito” e “[sendo] vencedores”, no plural. A ocorrência do significante “vencedor” está, sim, atrelada à competição, a uma FD esportiva que interpela o sujeito-vencedor, o sujeito-semifinalista, o sujeito-segundo-lugar, sob uma ideologia em que práticas como subir ao pódio e receber uma medalha produzem esses sujeitos “vencedores”, sob uma ordem competitiva. Entretanto, a ocorrência de “[fomos] vencedores”, em que a professora se identifica com seus alunos, permite uma interpretação paradoxal: sermos vencedores, juntos, implica colaboração, que é o exato oposto da competição. Colabora-se para competir, em equipe. É preciso levar em conta essa interpretação possível, mesmo que, segundo acreditamos, essa cooperação em equipe não se faça senão em benefício da competição, que, em realidade, só premia e consagra vencedor uma única pessoa, aquela única que se destacou, que teve as competências e o desempenho necessários para tal. Só ela é anunciada como vencedora. Entretanto, quando a professora enuncia “tivemos êxito” ou “[fomos] vencedores”, ela se inscreve em um coletivo cujo vínculo social só pode ser o de colaboração, da cooperação, embora subordinado à ordem competitiva. É como se professores e alunos formassem uma “equipe” em jogo, e as equipes

²⁶ A ironia neste trecho indicada pelas aspas representa um questionamento: o saber acadêmico dos licenciados, linguistas ou literatos pode, de fato, assegurar que este texto é melhor que aquele? Trata-se, afirmativamente, de uma *evidência ideológica* que se produz no interior do AIE universitário.

disputassem entre si. Logo, o vínculo social por colaboração, evidentemente, é limitado: os “semifinalistas” constam no discurso como a presença eufemística do “perdedor”, significante rejeitado pela FD pedagógica, que, assim acreditamos, apresenta certas resistências à FD esportiva, nas suas relações de desigualdade-contradição-subordinação.

Não queremos com essas interpretações e questionamentos que enunciemos imputar ao neoliberalismo a responsabilidade de introduzir a dinâmica competitiva na educação escolar. O neoliberalismo, evidentemente, não inventou - usemos todas as palavras - a competição, nem o mercado, nem a relação entre o mercado e a escola. A respeito da escola como um terreno da competição, escreve-nos Laval (2019, p. 110): “O neoliberalismo não criou esse fenômeno, apenas o agrava e o justifica ideologicamente: a competição para ter acesso a esse bem raro [a educação], ao mesmo tempo mais aguda e mais desigual, parece evidente”. Mas, enquanto uma nova razão de governamentalidade (Foucault, 2022), em que os indivíduos autogovernam-se mediante um modelo empresarial, o neoliberalismo radicalizou essas relações entre mercado e educação, promovendo práticas, discursos e valores como a competição, a concorrência, o desempenho, a produtividade, a competência, o individualismo, entre outros.

A análise aqui proposta com relação ao êxito e ao sucesso em termos de práticas pedagógicas, colocando em questão a possível interpelação do sujeito como “vencedor” ou “perdedor”, seja o professor, seja o aluno, mediante essas práticas educacionais, inspira-se, como já afirmamos, na célebre análise desenvolvida por Pêcheux (2015a), acerca do enunciado “On a gagné!/ Ganhamos!”. O enunciado “On a gagné!”, tomado como acontecimento discursivo, que repercutiu depois da vitória da esquerda nas eleições francesas de 1981, é analisado por Pêcheux (2015a) observando o efeito metafórico sob o qual ele se produz, que metaforiza as eleições democráticas em um jogo esportivo ou um campeonato, produzindo-se enquanto um discurso político-esportivo. Aqui, chamamos atenção para um fenômeno similar, que se realiza já pelo título da competição: “Olimpíada”. O vencer, o perder, o sucesso e o fracasso aparecem como efeitos metafóricos de uma prática pedagógica enunciada como um esporte, trazendo da FD esportiva tais elementos significantes. A competição promovida como concurso formativo de redações nas escolas parece manifestar-se discursivamente a partir de significantes tais que transformam em partida ou jogo uma prática de ensino, onde os desportistas em campo são os professores e os alunos, a perder ou ganhar. No relato “O exemplo das lavadeiras”, a professora enunciativa relata “os sentimentos” de vitória e de derrota que perpassaram sua classe e com os quais teve de lidar junto aos seus alunos.

A ocasião de anunciar o **vencedor** da etapa escolar é ambivalente. De um lado a alegria da “**vitoriosa**”, de outro a frustração dos “**vencidos**”. Para lidar com esses sentimentos, lembrei o objetivo da participação no concurso, destacando que todos tinham muito a comemorar. Desse momento em diante, festejamos juntos a passagem pela Etapa Municipal e a chegada à semifinal da Olimpíada.

Excerto 3 do relato de prática “O exemplo das lavadeiras”, destaques nossos.

Os significantes destacados evidenciam que o concurso produz, mediante as práticas de ensino para ele promovidas, sujeitos “vencedores”, “vitoriosos”, e sujeitos “vencidos”. As aspas empregadas pelo sujeito professor parecem apontar para a circulação destes elementos significantes de uma FD esportiva para a FD pedagógica na qual se quer inscrever o sujeito professor. A professora ainda enuncia sobre o valor do percurso praticado, argumentando contra os significantes da FD esportiva que emprega, mas a própria necessidade dessa enunciação parece flagrar a carga simbólica atribuída aos elementos significantes citados. As relações de competição e concorrência baseadas no desempenho individual no exercício de redações estão, avaliamos, para uma forma de subjetividade de empresa que se produz no seio da vida escolar. Segundo Foucault (2022),

É essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de **fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade** (Foucault, 2022, p. 199, destaque nosso).

A concorrência, identifica Foucault (2022), é a prática que coloca em cena esta subjetividade empresarial, como uma multiplicação da forma empresa, não como tradicionalmente representada (relação econômica entre indivíduos envolvendo produção e/ou distribuição de mercadorias), mas como um “espírito empreendedor”, isto é, apto para concorrer e se destacar. Segundo o autor, “A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência” (Foucault, 2022, p. 197). Nossa análise é de que, ao produzir sujeitos alunos e professores “vencedores” e “perdedores”, ao produzir “êxito”, “sucesso” e “fracasso” por meio de suas práticas, a OLP intervém na educação escolar com formas de competição e concorrência capazes de “multiplicar a forma empresa” como um “poder enformador da sociedade”, fazendo funcionar na escola os “mecanismos da concorrência” demandados por uma sociedade neoliberal. Essa intervenção, nesse sentido, pode ser dita uma intervenção neoliberal.

Entretanto, retomando o que dissemos a partir de Laval (2019) sobre as relações entre mercado e educação não terem sido inventadas pelo neoliberalismo, é preciso que recuemos um pouco no tocante às análises discursivas que fizemos. É necessário ressaltar

que o caráter competitivo de algumas práticas pedagógicas e a produção mediante elas de sujeitos “vencedores” e sujeitos “vencidos” precedem, como podemos constatar com as próprias práticas esportivas da educação greco-romana (para remontar ao tempo “olímpico”), a ascensão da sociedade neoliberal. A competição tem, sim, suas relações com a educação que não datam, necessariamente, da disseminação de uma ideologia neoliberal. O que, de toda maneira, queremos propor com nossas análises é que a competição e a concorrência são redimensionadas no neoliberalismo e na educação de uma sociedade neoliberal. Objetos discursivos como “vencer”, “vencedor”, “sucesso”, “êxito”, “fracasso” se reproduzem pedagogicamente, mas não idênticos a si mesmos. Queremos apontar para uma possível forma paradoxal que esses objetos podem assumir, produzindo em seu movimento e suas interrelações sentidos díspares, alinhados a posições de classe diferentes e até mesmo antagônicas. É a partir de objetos assim, que vão de uma a outra formação discursiva com facilidade, dado seu talhe inconcluso e sua forma inconforme, que a dissimulação da produção ideológica do sentido se realiza com máxima eficiência. Logo, o jogo reprodução/transformação da sociedade e sua contraparte discursivo-ideológica, em que cada enunciado é estrutura e acontecimento concomitantemente (Pêcheux, 2015a), revela-se um meticuloso processo histórico (sem Sujeito nem fins, para lembrar Althusser), no interior do qual objetos paradoxais se estabilizam e desestabilizam constantemente conforme as vicissitudes da luta de classes. Sintetizemos essas considerações de maneira objetiva: acreditamos que os objetos discursivos “vencer”, “ganhar”, “perder”, “vencido”, “vencedor”, etc. se comportam no discurso em análise como objetos paradoxais (Zoppi Fontana, 2005), tendo em vista sua possibilidade de circulação entre as FD pedagógica e esportiva, ou ainda as FD econômica (“ele venceu a barganha!”) e jurídica (“o réu ganhou o processo!”), de modo que a discursividade neoliberal pode se servir deles, mediante seus interesses de classe neoliberais, tendo em vista a volubilidade de seu talhe.

Uma prática que nos intriga no tocante ao sujeito-aluno-vencedor é quando concorrentes da OLP são chamados para “inspirar” ou “motivar” os alunos, como no caso do relato “Pescaria Literária” (Anexo 9). Lemos no relato:

Na segunda semana de aula, convidei o aluno Júlio Sérgio, do 8º ano, semifinalista da 4ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, na categoria poema, para uma roda de conversa. Foi a partir daí que comecei a falar sobre o que era a Olimpíada e como seriam desenvolvidas as oficinas ao longo do ano letivo de 2016. Os relatos das experiências vividas por Júlio, no ano de 2014, despertaram naqueles meninos e meninas um imenso desejo de vivenciar algo diferente de tudo aquilo que estavam acostumados.

Excerto 1 do relato de prática “Pescaria Literária”.

Embora “Júlio” não seja um “vencedor”, mas sim um semifinalista, seu relato é capaz de “despertar naqueles meninos e meninas um imenso desejo de vivenciar algo diferente de tudo aquilo que estavam acostumados”. Isso porque, conforme nos relata a professora, sua turma de 6º ano, de 38 alunos, era composta majoritariamente por filhos e filhas de pescadores, cujos primeiros brinquedos foram os mariscos. Segundo a professora, “mesmo que inconscientemente, eles [os alunos] vislumbravam a possibilidade de um futuro mais promissor por meio da literatura”. Mas aqui gostaria de questionar: vislumbram um futuro mais promissor por meio da literatura, ou por meio da competição? O sentimento despertado não parece ter a ver, nas palavras da professora, com o que o aluno Júlio escreveu, mas com o que ele pôde viver sendo um “semifinalista”. A competição e a vitória (mesmo que parcial) parecem, assim, se apresentar aos alunos como um ponto de fuga, de resistência: uma possibilidade de abandonarem o manguê de seus pais e antepassados, mesmo que, conforme nos relata a professora, eles tenham “orgulho do seu lugar” e se “identifiquem com a comunidade”, de modo que o texto “Vida de pescador” tenha sido escolhido para representar a escola na OLP, por “traduzir fielmente a vida sofrida” da comunidade. Quando o texto passou pela Etapa Estadual, houve uma festa, e todos se reuniram para torcer pela chegada à final da OLP, como se fosse uma partida de campeonato de futebol, comparamos.

No relato “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, também temos a prática que comentamos:

Reservei uma aula para apresentar à classe a proposta da Olimpíada. Baixei um vídeo com a narração de parte do texto *O valentão que engolia menino e outras histórias de pajé* e passei para os alunos assistirem. Nele, a aluna Kelli Bassoni, autora do texto, fazia um convite para que todos participassem da Olimpíada. **Meu objetivo era sensibilizar os alunos e fazer com que percebessem que, assim como eles, a vencedora era uma adolescente ‘comum’, estudante de uma escola pública.**

Excerto 3 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos.

Para “sensibilizar” os alunos e começar os trabalhos da OLP, a professora mostra que a vencedora é alguém como seus alunos, uma adolescente comum, estudante de escola pública. Acreditamos que esta seja uma prática ideológica em que se destaca o funcionamento duplamente especular da ideologia (Althusser, 1980), de modo que a identificação com o sujeito-aluno-comum se propõe, por meio da interpelação em que se constitui o convite feito a todos (e a qualquer um) pela aluna-vencedora a participar da OLP, uma identificação com o sujeito-vencedor. Isso despertaria um engajamento, motivaria os alunos: tornar-se um “vencedor” é receber toda a apreciação da sociedade, pelo seu destacamento, sua competência, sua performance singular, e, talvez, “mudar de vida”. A prática enunciada pela

professora a seguir reforça essa apreciação dos vencedores e essa interpelação em que, em última análise, a OLP se constitui:

Mostrei-lhes ainda um exemplar da revista *Na ponta do Lápis*, nº15, **com fotos dos alunos vencedores da edição de 2010**. A revista trazia uma entrevista com Adélia Prado, filha de nossa terra. **Li os nomes dos vencedores e disse-lhes que qualquer um poderia vencer, mas para isso, era necessário envolver-se com o projeto.**

Excerto 4 do relato de prática “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”, destaques nossos.

As fotos dos vencedores são utilizadas como motivação, não a poesia de seus textos, mas sim o seu lugar no pódio, o lugar de destaque que atesta a vitória, a competência, a singularidade e o diferencial. Chamamos atenção para o uso da imagem dos alunos em articulação com o discurso que os interpela como “vencedores”, que os produz enquanto sujeitos-vencedores (juntamente com a medalha, o pódio, etc.): este é o ritual ideológico, produzindo identificação e interpelação (Althusser, 1980). O enunciado “qualquer um poderia vencer” demarca a universalidade demandada pela eficácia ideológica para inscrever-se em uma singularidade. “Aquele que vencer... subirá ao pódio, receberá uma medalha, ganhará um prêmio, e será destaque entre todos!” - promete a universalidade da ideologia neoliberal-esportiva, que dissimula o fato de que um texto só é melhor que outro texto sob uma perspectiva específica. Como se não houvesse dúvidas, é preciso premiar o aluno que escreveu o melhor texto, é preciso que alguém faça melhor, e portanto, vença, e portanto, seja melhor, e portanto, seja vencedor.

A “fuga pela literatura” enunciada pela professora do relato “Pescaria Literária”, que analisamos ter muito mais a ver com uma “fuga pela competição”, acreditamos revelar algo da forma paradoxal do discurso neoliberal, baseada na sua forma geral de se servir de remédio a todas as mazelas sociais, produzindo competição e concorrência como ordem social geral: revela, segundo interpretamos, que **o discurso neoliberal simula um discurso da resistência** a partir da sua forma capacitista, que propõe sujeitos que, superando-se e superando ao outro, superem suas condições reais de existência, na forma do *empresário de si mesmo*, do *patrão de si mesmo*, sob a ordem da *livre iniciativa* e da *meritocracia* como consequência da lei universal da concorrência. Diante das condições sociais que parecem encerrar o sujeito em um lugar específico da FPC, o neoliberalismo procura formar os sujeitos de destaque e, produzindo o sujeito de destaque em meio aos que não o são, produzindo aquele que superou todas as adversidades por meio da sua competência e de sua performance individual, e que assim “mudou de vida”, o discurso neoliberal rejeita a crítica às estruturas injustas do capitalismo e lega ao indivíduo a responsabilidade por si mesmo, independentemente da

herança histórica. Desse modo, **é oferecendo uma fuga à FPC moderna que a ideologia neoliberal reinsere seus sujeitos na FPC neoliberal.**

Esse *destaque* é de suma importância para o neoliberalismo, nesse sentido, não porque o setor econômico demanda competências cada vez mais elevadas e níveis de especialidade cada vez mais distintos, mas porque o sujeito destacado, que supera a adversidade, atestaria a desonestidade das críticas à estrutura socioeconômica da atual FPC. O *destaque* é assim extremamente valorizado, e trazido como exemplo. Trazemos, a seguir, um trecho do relato “O voo dos pequenos pássaros”, em que a professora metaforiza a aprendizagem dos alunos em relação à produção de poemas como se esses fossem pássaros aprendendo a voar. Quando vai relatar a escolha de um aluno para concorrer na fase regional da OLP, a professora descreve:

Então **um lindo passarinho**, de peninhas louras e olhos azuis, **voou mais alto e passou na fase regional**. Espero que ele faça um ninho.

Excerto 2 do relato de prática “O voo dos pequenos pássaros”, destaques nossos.

A ideologia da competição demonstra, assim, toda sua eficácia em produzir o destaque: aquele que passa para a fase regional é aquele que “voa mais alto”. O que significa, entretanto, “voar mais alto”, no que concerne ao sujeito-aluno-escritor-concorrente? Claro, interpretamos que o “voo” tem a ver com as habilidades adquiridas para “voar”, no processo relatado: a aquisição de competências de escrita e elaboração poética. Mas por que “voar mais alto” seria assim significado? Acreditamos ser possível a interpretação de que o voo mais alto é valorizado assim porque é mais admirado por todos, isto é, um voo alto pode ser admirado por mais indivíduos que o possam reconhecer como tal. O destaque, portanto, seria assim o fator de valorização deste “voo mais alto”.

Conforme vimos com Dardot & Laval (2016), “A responsabilidade individual e a caridade em suas diferentes formas são os únicos remédios verdadeiros para a pobreza” (Dardot; Laval, 2016, p. 121). Cabe a cada indivíduo manejar os recursos de que dispõe para “vencer” também, assim como fulano e sicrano “venceram”, independentemente do fato de milhares ao seu redor terem “fracassado”. Esta é a ordem social, em última instância, que a governamentalidade neoliberal propõe, que a ideologia neoliberal produz enquanto relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. De forma sintética e resumida, é como se a FI neoliberal nos dissesse: “preciso de que uns de vocês “vençam” para que os outros possam acreditar, por meio da identificação com vocês, que eles também podem vencer”, dissimulando o fato de que, na ordem da competição que não cessa de se “espelhar” nas instituições das sociedades “democráticas”, todo vencedor pressupõe um perdedor. E

como bem nos instrui Sibilia (2012): a onda neoliberal na pós-modernidade constitui uma rejeição aos recursos coletivos e uma aposta “nos recursos próprios de cada um e na iniciativa individual, [de modo que] os que não conseguem ficar à altura do *desafio* são desqualificados como *fracassados* ou ‘*perdedores*’” (Sibilia, 2012, p. 102, destaques nossos).

Seria, portanto, o fim para os propósitos coletivos emancipatórios, em que, nas palavras do grande professor e educador Paulo Freire (2018), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2018, p. 71)? Basta lembrarmos do funcionamento da dominação ideológica pressuposto na luta de classes para respondermos: não. Há ainda múltiplos processos de resistência nas falhas dos rituais da ideologia neoliberal, conforme já pudemos depreender da atitude dos “alunos não suficientemente motivados” na seção anterior. O processo histórico é opaco e seu real é o das contradições, visto que seu motor é a luta de classes. Enveredemos por essas contradições.

3.4 “Isso de ganhar prêmio é besteira”

No relato “À mestra, com carinho” (Anexo 10), cujo título se inspira em um filme dos anos 60 sobre um professor que “conquista sua turma” com sua atitude respeitosa e dedicada, a professora em questão descreve sua “jornada” com a produção do gênero “Memórias Literárias” e como essa jornada “transformou” a si mesma enquanto professora e a seus alunos enquanto tais. Há alguns efeitos de sentido interessantes, uns sustentados por outras ideologias (ideologia nacionalista, ideologia escolar), outros até mesmo por uma ideologia mais ligada ao trabalhador moderno, que se refere ao “amor pela profissão”, quando a professora se apresenta: “Sou uma professora apaixonada por minha profissão (...)”. Ao mesmo tempo, a professora se coloca como “aquela que contribui com a aprendizagem dos alunos”, enunciando: “(...) e não meço esforços para contribuir com a aprendizagem dos meus alunos”. A referência, aqui, não é a do professor que ensina, mas do aluno que aprende: a aprendizagem (e o esforço pela aprendizagem) aparece(m) como ponto de subjetivação do professor. Não é possível dizer, somente por este enunciado, que haja uma ligação direta entre a produção de sentido deste enunciado com o discurso neoliberal pela via da figura do aprendiz e do professor como “colaborador” ou “contribuinte”. Acreditamos que seja preciso destacar o aspecto paradoxal dessa produção de sentidos, que hipotetizamos ter a ver com o fato de que as práticas neoliberais na escola, inclusive as discursivas, traduzem-se, muitas vezes, como uma “recuperação dos grandes temas da nova pedagogia, que durante muito tempo foi bandeira da esquerda, ou melhor, da extrema esquerda” (Laval, 2019, p. 293). É comum a ambos os discursos o foco sobre o aluno e sua aprendizagem, pensados em seus

contextos da “vida real” e seus interesses pessoais, de modo que certos saberes sejam considerados, nesta e naquela discursividades, saberes “inúteis” ou “elitistas” e “antidemocráticos”. Essa contradição pedagógica tem forte relação com a representação do professor, tal qual pudemos analisar a partir do enunciado em questão. O professor seria representado, em tais discursos, como

um guia discreto à disposição dos educandos, o orientador e o treinador, o “facilitador da construção” do saber, da reinvenção da ciência e da língua, ou mesmo “do tempo e do espaço”, segundo a utopia da criança que reconstrói espontaneamente todos os saberes do mundo. À noção de “necessidade” do aluno corresponde o conceito corolário de um “serviço” que se presta a cada aluno e responde a uma necessidade específica (...)” (Laval, 2019, p. 293).

Assim, a aprendizagem superpor-se-ia ao ensino, de modo que o professor apenas “contribua com a aprendizagem do aluno”, verdadeiro agente ativo nesta dinâmica. Estabelece-se assim “a primazia da demanda sobre a oferta de educação” (Laval, 2019, p. 293) da escola neoliberal. Também Sibilia (2012) comenta sobre o novo sentido de aprendizagem no discurso neoliberal e como ele figura na centralidade de sua pedagogia. Segundo a autora,

o sentido da aprendizagem estaria no aprendiz como uma figura talvez mais adequada ao novo quadro que a do antigo aluno, pois já não se trataria de “um discípulo que põe toda a responsabilidade no docente, fonte única de saber e autoridade” (Sibilia, 2012, p. 125).

Esse protagonismo do aluno desloca socialmente o professor, segundo interpretamos: antes, aquele que ensina; agora, “aquele que contribui para a aprendizagem do aluno”. Como dissemos, essa é uma interpretação possível nessa explosão paradoxal de efeitos de sentido proveniente, assim defendemos, do imbricamento entre diferentes FD pedagógicas, liberais e libertadoras. O cerne da questão, conjecturamos, talvez esteja no objeto paradoxal mor das sociedades liberais, sobre o qual já comentamos: a liberdade.

O relato progride. No primeiro parágrafo, as “deficiências estruturais, falta de materiais [e as] salas superlotadas” são significadas como índices de “percalços a serem enfrentados”. O enunciado diz: “Por isso [por causa das condições precárias], quando me inscrevi na Olimpíada de Língua Portuguesa, já imaginava os percalços que enfrentaria”. A “professora apaixonada” como “aquela que enfrenta os percalços”, os quais são descritos por ela mesma como “estruturais”, parece produzir-se como evidência mediante um discurso que diz que o esforço individual supera as adversidades sociais.

Mais ao fim do texto, quando a professora começa a falar das sessões de entrevistas utilizadas na produção das memórias literárias, ela enuncia: “Em meio a tantas narrativas, uma se destacou e eu mal sabia que era ela que me faria chegar onde cheguei.” Questiono:

aonde se teria chegado? Mais: o que seria "chegar", de fato, neste discurso? O texto prossegue:

Recebidos os textos, li, revisei, fiz ajustes e os devolvi aos autores para que os reescrevessem. Dos textos produzidos, um foi selecionado e **chegou à semifinal**. Confesso que não imaginava **ir tão longe**. (...) Porque, **na verdade**, meu objetivo era contribuir para a formação de bons leitores e escritores. **É claro que prêmio maior que esse não há, mas chegar à semifinal, competindo com tantas escolas, era um sonho distante que se realizou.**

Excerto 1 do relato de prática “À mestra, com carinho”, destaques nossos.

Fica claro que aquele "chegar" é o mesmo de "chegar à semifinal", isto é, "vencer a competição", que se revela como um "sonho distante que se realizou". Ou seja, por mais que a professora enuncie que, na verdade, seu objetivo era contribuir (já que a professora é uma contribuinte) com a leitura e com a escrita, vencer a competição constitui um sonho distante, isto é, um objetivo com ares etéreos, que se vislumbra com desejo e certa fantasia, colocado no nível do irreal até que se prove o contrário. “Vencer” significa, assim, “tornar o impossível possível”. Mediante tal interpretação, acreditamos que o sentido de vencer se produza como tal mediante um discurso da superação que simula um discurso revolucionário. A professora enuncia em alguns momentos: "Empolgados, transformados, estavam longe de serem aqueles do início [os alunos]" / "Assim, reconheço que também fui transformada." A transformação das relações consigo mesmo, com o mundo e com o outro se dão mediante o engajamento em uma competição, em um sonho distante da vitória.

A professora se coloca, ao final do texto, como aluna, que "fez a lição de casa direitinho" (discurso pedagógico/escolar), pois também aprendeu (o quê?). Ela enuncia: "Encerro este meu relato mais forte, mais sábia, mais experiente para encarar novos desafios. Obrigada, professora Olímpíada.". Nota-se que suas práticas, ao final do texto, são significadas, tal qual vimos nos relatos anteriores, como desafios, que trazem, depois de vencidos, força, sabedoria e experiência, tipos de objetos que não são ensinados em uma disciplina científica, mas que aprimoram o indivíduo. Pensamos aqui, talvez, na ideologia do capital humano, em que não só as competências técnicas são úteis à produtividade, mas um certo conjunto de qualidades e modos de ser e estar no mundo. Qualidades e modos de ser que só podem ser ensinados por uma professora específica, a professora Olímpíada, a professora Competição. Como vimos, a ideologia do capital humano tem tudo a ver com as dinâmicas de competição inseridas nas práticas pedagógicas, uma vez que se prestam a “ (...) inculcar um ‘espírito de empresa’ que um relatório da OCDE define como aquisição de ‘certas disposições, aptidões e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação [...]” (Laval, 2019, p. 81).

Esses valores, acreditamos, podem estar em consonância com o que a professora chama de “força, sabedoria e experiência”, em um entrecruzamento discursivo com discursividades modernas e pré-modernas.

Uma última, porém não menos contundente, análise ainda queremos tecer sobre este relato. Acreditamos que um certo enunciado atribuído a um aluno pela professora é digno de nota. Quando a professora está apresentando a proposta da OLP, tentando motivá-los a participar, o aluno enuncia:

Ah! Isso aqui no Icuí [o colégio] não existe. Ninguém tá aqui porque quer. É por causa da bolsa escola que as mães recebem. Isso de ganhar prêmio é besteira.

Excerto 2 do relato de prática “À mestra, com carinho”, destaques nossos.

O sujeito “Isso” do primeiro período, questionamos, refere-se a quê? À esperança? À competição? À motivação? O tom desiludido dos enunciados parece sustentar-se sobre uma sujeição proeminente a um lugar no sistema socioeconômico designado pela FPC, que retira o querer (“Ninguém tá aqui porque quer”) ou a liberdade de fazer o que se quer, estar onde se quer. A predicação “besteira” ao sujeito “isso de ganhar prêmio” desvaloriza as práticas competitivas. Assim, acreditamos que o conflito ideológico que produz o conflito discursivo entre o discurso motivador da professora (típico do neoliberalismo) e o discurso de resignação dos estudantes periféricos (que levantam argumentos baseados na sujeição do sujeito-aluno ao sujeito-professor da FI escolar moderna e à sua dinâmica administrativa de avaliação pedagógica, perguntando à professora: “vale ponto? É obrigado participar?”) seja, em verdade, o conflito em escala mínima entre ideologias dominadas (da escola moderna, por exemplo, mas também de outras ordens) e a ideologia da escola neoliberal que a professora se presta a instalar (entre as práticas e discursos de uma e outra), escola neoliberal na qual os alunos não deveriam ser os agentes passivos que recebem o conhecimento, mas os agentes ativos que buscam, cada um por si, devidamente empolgados, seu próprio aprimoramento, independentemente das condições sociais em que se encontrem, dos lugares que lhes designaria uma estrutura social capitalista moderna. O que estamos afirmando é que, conforme nos explica Laval (2019), “a escola neoliberal é um processo que, à medida que progride, destila contradições de diferentes ordens” (Laval, 2019, p. 279), tanto econômicas, quanto culturais e, acrescentamos, ideológicas. Acreditamos que a tensão entre alunos e professora, que chega a desanimar momentaneamente a professora apaixonada e esforçada, tem algo a ver com a escola atual atravessada por “contradições culturais que repercutem em todos os níveis e geram múltiplas tensões na instituição” (Laval, 2019, p. 280). É o “mal estar na escola”, na descrição de Laval (2019), ou “o desajuste entre a ferramenta e o produto”, na

descrição de Sibilia (2012), em que as expectativas dos alunos, dos professores, da sociedade e do mercado se encontram e se desencontram, se entendem e se desentendem, em uma realidade que se (re)produz incessantemente mediante práticas antagônicas e objetos paradoxais, sujeitos e discursos que não coincidem consigo mesmos.

As relações de dominação-contradição-subordinação-resistência entre as FI escolar moderna e FI pós-moderna neoliberal estão no âmago desses processos, de modo que uma ideologia ou um discurso nunca recubra ou encerre o outro, mas, muito pelo contrário, só se sustente sobre o outro, que não cessa jamais de se inscrever na alteridade de si mesmo, pois que a contradição é a condição da história, a condição da luta ideológica, dos processos discursivos, dos AIE, como palco da luta de classes (Althusser, 1980). Qualquer análise que não seja capaz de observar as formas de resistência das ideologias e dos discursos dominados não se inscreve no materialismo histórico, uma vez que, conforme pudemos discutir, “a condição real de sua [das ideologias dominadas] disjunção em relação à ideologia dominante se encontra na luta de classes como contradição histórica motriz (um se divide em dois)” (Pêcheux, 2014, p. 278-9). Logo, se se fala em dominação, necessariamente se fala em resistência, e vice-versa. Do contrário, rompe-se com o princípio *sine qua non* do materialismo histórico: a luta de classes é o motor da história. Não admitimos que esta pesquisa seja um exemplo disso. Sendo assim, cá afirmamos: a Escola do Capitalismo Total não deita sobre a sociedade os desígnios neoliberais do Mercado, nem reproduz a forma empresa entre instituições e sujeitos, sem encontrar em seu caminho múltiplas resistências: de professores, de alunos, de famílias, de políticos, ativistas, artistas, etc. É preciso tateá-las, ouvir-lhes o ruído, testemunhar o seu real, para dar-lhes eco, para fazer com que se alastrem e que ganhem corpo sua contestação, sua insubordinação, sua desidentificação. Essa, afinal de contas, é a *raison d'être* de uma (in)disciplina de interpretação como a AD, esse é o valor de pensadores como Louis Althusser e Michel Pêcheux, além dos outros tantos que subsidiaram o quadro teórico desta pesquisa, com cuja dedicação às investigações do real histórico, aberto às interpretações vide a porosidade de sua estrutura, não cessam de contribuir para o potencial de transformação que neste real se inscreve.

3.5 Nossas interpretações gerais

Para que possamos relatar nossas interpretações gerais perante os efeitos de sentido que pudemos analisar nos dez relatos de prática de professores participantes da OLP mobilizados nesta pesquisa, retomamos nossa questão de investigação: como e em que medida o discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP sofre

determinações do neoliberalismo? Antes de elencarmos as possíveis respostas a esta questão, lembremos que:

1. O neoliberalismo nesta pesquisa é tomado como uma ideologia ou uma FI, tal qual teorizado por Louis Althusser (1980) e Michel Pêcheux (2014), conforme discutido nesta dissertação;
2. A AD é uma (in)disciplina de interpretação. Isso significa que outras interpretações são sempre possíveis. Outros questionamentos, outros dispositivos analíticos e outros referenciais de ordem sócio-histórica diversa bastam para identificar outros efeitos de sentido sendo produzidos pelo mesmo corpus. A interpretação é um gesto que o analista do discurso deve assumir como seu, havendo sempre abertura para o outro.
3. As análises aqui produzidas não têm objetivo de culpabilizar ou enaltecer quaisquer dos indivíduos envolvidos na OLP, tampouco a própria Olimpíada, pela relação que a escola, tomada como um AIE, possui com o processo de reprodução/transformação das relações de produção no interior da FPC contemporânea. Este é um estudo que pretende apenas contribuir com o debate acerca deste processo intrínseco às formações sociais divididas em classes, pensando-o no âmbito das práticas educativas.

Feitas tais colocações, voltemo-nos para as respostas mais significativas que acreditamos poder dar à questão de investigação deste trabalho, conforme as análises nesta pesquisa empreendidas:

1. O discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP sofre determinações do discurso e da ideologia neoliberais mediante uma forma capacitista, que racionaliza os sujeitos mediante suas competências produtivas. Isso foi observado a partir da identificação de um certo *discurso do desafio*, que metaforiza as práticas pedagógicas como desafios a serem superados. Quando superados, esses desafios produzem um *sujeito da autossuperação*, a partir da constatação de que o êxito, o sucesso ou a vitória foram alcançados. Enunciados como “Sorria! Você está sendo desafiado.” ou “desafios que instiguem a mim e aos meus alunos e, sobretudo, que nos façam sonhar”, em que a ocorrência do significante “desafio” se dá a partir de um processo discursivo que metaforiza as práticas educativas e pedagógicas em situações desafiantes que precisam ser enfrentadas ou encaradas com um sorriso, dado que fazem sonhar, produzem efeitos de sentido positivos para o

significante “desafio” e inscrevem o processo de ensino-aprendizagem em um espectro de aprimoramento constante do indivíduo, tomado como capital humano. Assim, o *discurso do desafio* identificado no discurso docente analisado pode ser pensado enquanto uma prática em que há relação de dominação-subordinação-contradição-resistência entre a ideologia escolar moderna (dominada) e a ideologia neoliberal (dominante). Descrevemos essas relações ideológicas e discursivas no esquema a seguir:

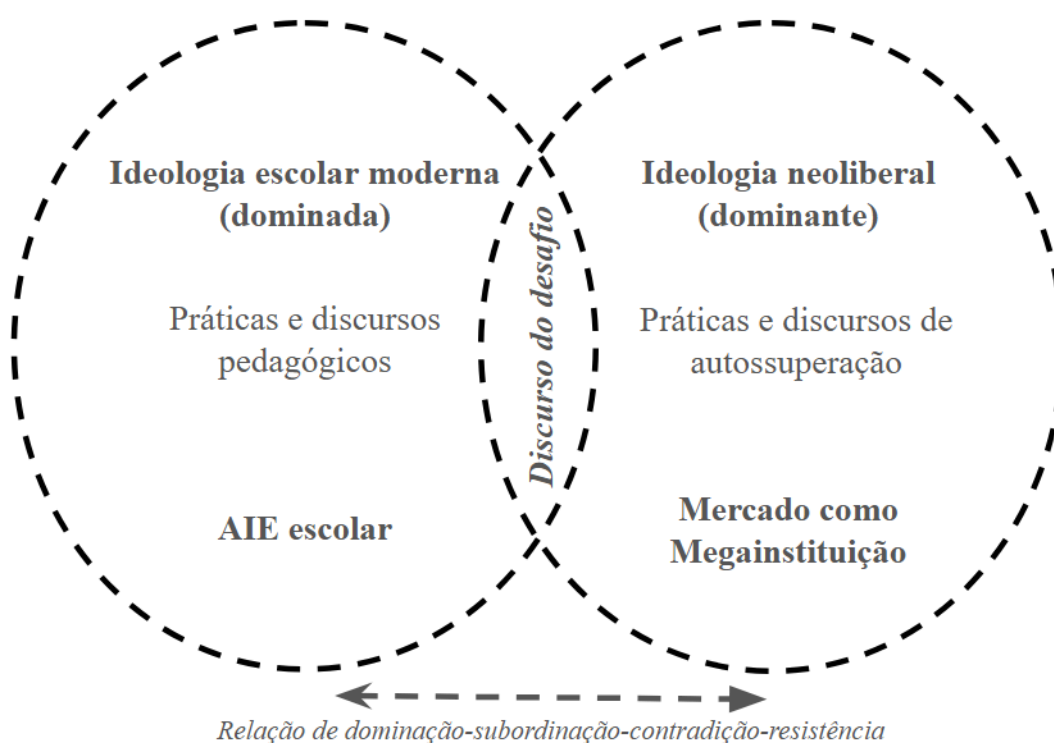


Figura 2: O discurso do desafio como prática em que há relação de dominação-subordinação-contradição-resistência entre a ideologia escolar moderna (dominada) e a ideologia neoliberal (dominante).

2. O discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP sofre determinações do discurso e da ideologia neoliberais na medida em que reproduz a metáfora da prática pedagógica enquanto uma partida ou jogo esportivo (uma Olimpíada, de fato), de modo que as performances dos alunos e dos professores se inscrevem em uma ordem competitiva, que produz, mediante suas práticas, sujeitos vencedores e sujeitos “vencidos” ou perdedores. Nas palavras de Sibilia (2012), a disseminação da competição nas práticas educativas traduz a aposta neoliberal “nos recursos próprios de cada um e na iniciativa individual, [de modo que] os que não conseguem ficar à

altura do **desafio** são desqualificados como **fracassados** ou ‘**perdedores**’” (Sibilia, 2012, p. 102, destaques nossos). Nesse sentido, interpretamos que a ideologia e o discurso neoliberais assumem uma posição dominante em relação às ideologias e discursos escolar e esportivo, servindo-se da metáfora prática educativa = prática esportiva como forma de disseminar suas práticas de competição e concorrência. Entretanto, essa dominação não se exerce, conforme discutido, sem múltiplas formas de resistência que se produzem nas falhas dos rituais ideológicos, na forma de desidentificações com o Sujeito Empresa da ideologia neoliberal. A resistência ao trabalho repetitivo da reescrita ou a descrença com relação ao valor de uma premiação relatadas pelos professores, nós as interpretamos como formas em que os sujeitos alunos não reconhecem a evidência neoliberal de que a concorrência é o meio pelo qual se pode alcançar melhores condições de vida e ascender social e economicamente. As relações, portanto, entre as ideologias e discursos esportivo e pedagógico e a ideologia e o discurso neoliberal são de dominação-contradição-subordinação-resistência, de modo que tais configurações ideológicas não devem ser entendidas enquanto ideologias que são esmagadas por uma ideologia mais forte, como se se enfrentassem em um campo de batalha, mas como relações complexas que se dão em termos de disjunção entre umas e outras ideologias (uma ideologia só existe em função da outra; é porque há disjunção entre as classes que há disjunção entre seus interesses e entre as ideologias que os representam), de modo que a dominação de uma ideologia se refere, em última análise, às posições que as demais ideologias assumem em relação à ideologia dominante (daí a contundência do termo “subordinação”). Lembramos, ainda, que a dominação ideológica se ampara em um real político, social e econômico, cuja representação precisa é a da luta de classes. A figura a seguir sintetiza essas relações discursivo-ideológicas que interpretamos:

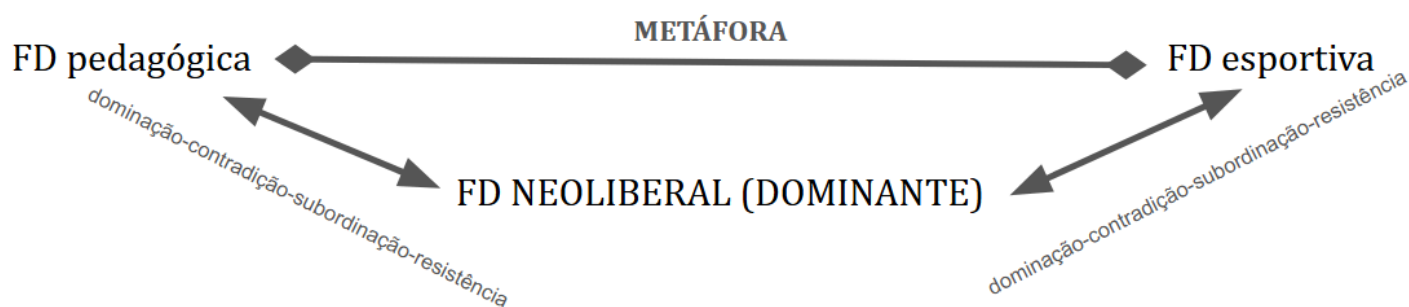


Figura 3: Dominação-contradição-subordinação-resistência nas relações entre as formações discursivas pedagógica, esportiva e neoliberal (dominante).

3. O discurso neoliberal, que para ser geral e generalizante, isto é, para ser dominante, deve apresentar certa incoerência ou abertura, conforme discutido a partir de Guilbert (2020), parece determinar a produção de efeitos de sentido no discurso docente dos professores participantes da OLP mediante a simulação de um discurso de resistência, de modo que a superação dos desafios e a vitória conquistada com o empreendimento e o engajamento dos alunos e dos professores na OLP produzem a evidência de que é possível superar as condições reais de existência engendradas pela FPC contemporânea mediante o esforço individual e a sujeição à ordem da competição e da concorrência. Essa evidência ideológica representa-se enquanto uma fuga à FPC moderna, enquanto, de maneira dissimulada, reinsere os sujeitos na FPC neoliberal, devidamente interpelados enquanto sujeitos entregues a si mesmos, responsáveis pelo seu próprio destino, isto é, empreendedores de si mesmos, seus próprios padrões, etc. Essa simulação ideológica, em que uma ideologia e um discurso dominantes representam-se enquanto ideologia e discurso dominados, resulta, nós acreditamos, de um trabalho discursivo tão refinado quanto copioso, realizado em AIE diversos, desde o midiático até o político internacional, em que se desempenha “um *jogo* (cruel) sobre o tema da *liberdade*” (Pêcheux, 2015, p. 117), como objeto paradoxal mor das sociedades (neo)liberais dos conflitos de interesses e direitos. Esse jogo, claro, só é possível mediante a inscrição dessas práticas discursivas no real contraditório da história e no real equívoco da língua, cuja condição estruturante é a de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si

mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro” (Pêcheux, 2015a, p. 53). Tal simulação ideológica e discursiva, tal trabalho sobre o tema da liberdade, que faz derivar seu sentido (ser livre é ser patrão de si mesmo, é ser responsável pela sua própria aprendizagem, é não ser aluno e sim aprendiz), inscreve-se na reprodução das relações de produção da FPC contemporânea, a favor da manutenção da sociedade capitalista neoliberal, de sua base econômica. A figura a seguir ilustra essa nossa interpretação:

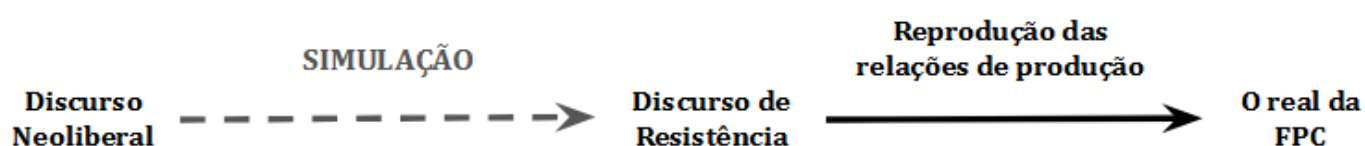


Figura 4: O discurso neoliberal em simulação de um discurso de resistência em prol da reprodução das relações de produção na FPC contemporânea.

Essas são, em suma, as principais contribuições que podemos elencar com nosso trabalho acerca do debate sobre as relações entre o neoliberalismo e a educação na sociedade capitalista brasileira contemporânea, a partir do que pudemos analisar do discurso docente nos relatos de prática dos professores participantes da OLP. Esclarecemos, uma última vez, que o neoliberalismo não avança sobre a escola (e todas as outras instituições herdadas da sociedade moderna) sem encontrar em seu caminho múltiplas formas de resistência, pois que, como qualquer outra ideologia e discurso, a ideologia e o discurso neoliberais falham, incontornavelmente, sendo sempre possível a ruptura, a proposição do outro, a realização do impossível. Enfim, a resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação discutiu as relações entre o neoliberalismo e a educação a partir da investigação de como aquele, tomado nos termos de uma ideologia e um discurso dominantes, conforme as proposições teóricas da AD pecheutiana, intervém sobre esta no interior das práticas educativas exercidas no AIE escolar, mais especificamente considerando as práticas exercidas no programa da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Para isso, analisamos dez relatos de prática de professores participantes da OLP, investigando, a partir do dispositivo teórico da AD pecheutiana e de um dispositivo analítico que mobilizou teorizações sobre o neoliberalismo promovidas por autores como Foucault (2022), Dardot & Laval (2016), Sibilia (2012) e Dufour (2005), a produção de efeitos de sentido ligados à ideologia e ao discurso neoliberais tomados como ideologia e discurso dominantes na formação social brasileira atual. Diversas interpretações foram possíveis, desde as que apontam para uma subordinação à ordem competitiva e ao individualismo característicos da ideologia neoliberal, até as que apontam para formas de desidentificação e resistência perante estas significações e processos de subjetivação.

Em resumo, analisamos que o discurso docente sofre determinações do discurso neoliberal na OLP mediante a exploração da metáfora prática pedagógica = prática esportiva, que consiste, pelo que pudemos interpretar, em 1) um discurso do desafio (isto é, uma versão pedagógico-esportiva do discurso da autossuperação neoliberal), 2) em uma interpelação dos sujeitos educandos e educadores em sujeitos vencedores e sujeitos vencidos, a partir do mecanismo lógico-retórico das tabelas esportivas e dos rituais ideológicos de concessão de medalhas e elevação aos pódios, e 3) em uma simulação do discurso neoliberal como discurso de resistência, cujo trabalho forçoso é o de (re)produzir a evidência ideológica de que a competição e o destacamento individual são os meios pelos quais se pode superar as condições de vida (em última análise, condições políticas, sociais e econômicas) no capitalismo. Entretanto, pudemos analisar alguns trechos do corpus submetido a análise em que o outro se manifesta, o equívoco da língua é trabalhado e a ruptura ideológica pode realizar-se mediante movimentos de desidentificação com Sujeito Empresa da ideologia neoliberal: quando não se encara o desafio, quando não se aceita competir para vencer, nem se acredita que isso represente, de fato, uma mudança, ou algo importante que seja. Interpreta-se, assim, que o projeto de uma escola neoliberal avança no Brasil, mas não sem sofrer múltiplas resistências ligadas às falhas dos rituais ideológicos, aos equívocos da língua, que jamais permite que os sentidos se encerrem sobre si mesmos, havendo sempre trabalho

da alteridade sobre o mesmo, e às contradições da história, da ideologia e de suas práticas e dispositivos de interpelação dos sujeitos.

O trabalho aqui desenvolvido é passível de críticas de diversas ordens, dada sua natureza interpretativista, críticas que, certamente, contribuirão para o debate proposto. Entre os possíveis encaminhamentos que se pode dar à pesquisa, de modo a torná-la mais completa e significativa, destacamos as seguintes questões: 1. dado que a OLP é um programa voltado para as escolas públicas e que este público tem uma especificidade na formação da massa trabalhadora, como a língua e a linguagem são significadas nos documentos da OLP e nas práticas por eles propostas? Isso representa alguma determinação da estrutura da FPC neoliberal para os filhos da classe trabalhadora e da relação destes com a língua? 2. Como a escola pública é significada nestes documentos e quais são os pressupostos que legitimam a intervenção da OLP nela? 3. É possível pensar identificações entre o discurso neoliberal e o discurso pedagógico presentes em documentos como Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e Regimentos Escolares das escolas públicas participantes da OLP?

Uma das questões que se levantam ao se pensar no sujeito da pós-modernidade e quais as consequências do neoliberalismo sobre esse sujeito é se ainda se deve assumir a posição freudo-lacaniana de que o sujeito é uma estrutura eterna, um vazio para a representação entre os significantes. É a discussão levantada, por exemplo, por Dufour (2005) e em certa medida por Dardot & Laval (2016), quando mencionam um “novo sujeito” ou “uma condição nova do homem” em termos de “economia psíquica”. No caso de Dufour (2005), as colocações sobre a falência do Outro, do enfraquecimento da função simbólica e dos novos processos de subjetivação duais, em que a relação com o Terceiro não seria mais necessária para o “novo sujeito”, aberto a todas as conexões, dado que acrítico e “esquizóide”, são polêmicas. Como visto, esta pesquisa não assumiu tal perspectiva, levando a cabo a teoria althusseriana da interpelação, baseada no princípio de que a subjetividade se dá mediante uma identificação do sujeito com o Terceiro, em níveis simbólico e imaginário, havendo ainda um real que resiste a este processo. Entretanto, há que se considerar que a discussão psicanalítica em torno do sujeito abre portas para outras perspectivas de análise, não defrontadas nesta dissertação. Da parte da AD poder-se-ia acrescentar questões: se o Outro fale e a função simbólica está comprometida, como seria possível pensar a produção de sentido nas práticas da palavra, já que, segundo o próprio Dufour (2005), é a identificação com o Outro e a eficiência de sua função simbólica que dão ao sujeito um ponto de apoio “para que seus discursos repousem num fundamento, mesmo que fictício” (Dufour, 2005, p. 33)? Estaria, também, o sentido da palavra em processo de falência, e a significação do

mundo pela palavra estaria comprometida conforme nos tornamos hiperimagéticos, assim como preveem certas colocações de Sibília (2012) também? Em que medida a pós-modernidade e o neoliberalismo teriam alterado as relações do sujeito com o discurso? Cabem, ainda, as proposições em torno do fundamento psicanalítico do sujeito emaranhado na rede de significantes? E se está comprometida a função simbólica, como se realizariam as ideologias (se é que se realizariam)? Qual o lugar da AD diante de um quadro de pensamento acadêmico como este? Essas são questões a serem colocadas se se leva a cabo o debate em torno do “novo sujeito”, da alteração do simbólico e da falência do Outro.

Queremos, enfim, afirmar que nosso trabalho é uma indisciplina de interpretação, que se presta a promover a desconfiança e a crítica, como modos de fomentar a desidentificação com as ideologias dominantes no capitalismo contemporâneo e dar vez à produção de sentidos outros, subsidiados por ideologias dominadas. Conforme nos ensina Pêcheux (2014), é preciso realizar a crítica à afirmação do óbvio. O que se apresenta enquanto libertador ou de resistência, em nome dos valores democráticos, certamente participa do trabalho discursivo em torno do tema da liberdade das sociedades liberais, do qual nos fala Pêcheux (2015). Nas sociedades capitalistas, há sempre o imperativo do individualismo, do consumismo, do valor econômico, da meritocracia. É preciso não ser ingênuo e desconfiar. Conforme vimos, os teóricos neoliberais rejeitam as formas do “coletivismo” como inexoravelmente ligadas ao totalitarismo e às práticas ditatoriais. Acreditaremos nisso? Ou apostaremos nas palavras freirianas: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2018, p. 71), proposição da qual interpretamos que a liberdade jamais pode vir do individualismo, mas da ação comum dos homens uns pelos outros. Com que sentido de liberdade nos comprometeremos? Antes de falar em liberdade, precisamos saber que liberdade queremos. Como superaremos a exploração e a opressão entre os homens? Competir uns contra os outros não nos parece uma resposta adequada. E, apesar do que querem nos fazer crer, este também não parece ser um valor democrático.

No mais, acreditamos que as questões aqui levantadas sobre a intervenção neoliberal na educação (enquanto ideologia e discurso neoliberais) e as consequências dessa intervenção sobre a escola moderna, seus sujeitos e suas práticas, são de suma importância para a reflexão em torno da educação brasileira. Acreditamos também que, de modo algum, o tema aqui abordado se encerra sob uma evidência (qual seja, a de que o neoliberalismo é, de fato, a realidade de nossas escolas). É preciso sempre discutir, analisar, refletir, pesquisar, investigar, pensar e, não menos importante, interpretar. Diante do real, somos convocados à

interpretação. Como nos ensina a professora Orlandi (2009), não é possível não interpretar. Mas mais que possível e sumamente desejável é sempre uma outra interpretação, pois que a proposição do outro é o índice primeiro das potências de transformação das sociedades. A AD, enquanto (in)disciplina de interpretação que vem afirmar as relações entre o linguístico, o histórico e o político, jamais se resigna a um papel meramente observador. O verdadeiro analista do discurso, ciente da impossibilidade da neutralidade política, jamais omite seu posicionamento e sua vontade política. Por isso nessa dissertação não deixamos jamais de falar em transformação, em resistência, em revolução: estamos comprometidos. E enquanto professores, estudantes e pesquisadores que somos, exercemos nossa vontade política por um AIE escolar e universitário mais revolucionário, mais transformador, menos reprodutor. Pois é nos AIE, enquanto palco da luta de classes, que exercemos nosso direito de lutar por uma sociedade mais justa, onde não só todos tenham os mesmos direitos, mas também as mesmas condições de exercê-los. Acreditamos, sim, que a educação tenha o seu papel na realização desse impossível.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- _____. **Posições I**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1978.
- BALL, S. **Educação Global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. ed. 2. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DUFOUR, D. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. Trad. Eduardo Brandão. ed. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GASPARINI, E. N. **Língua e *Lalangue* na análise do discurso de Michel Pêcheux**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.
- _____. Engajamento na instituição escolar: aparelhos ideológicos de Estado, discurso pedagógico, neoliberalismo, ruptura. In: GONÇALVES, D. et al. (Orgs.). **Engajamento em foco: língua, discursos históricos e representações sociais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- GUILBERT, T. **As evidências do discurso neoliberal na mídia**. Campinas, UNICAMP: 2020.
- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5 ed. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 2014.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Introdução de Jacob Gorender. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- _____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 19, p. 7–24, 1990.

_____. Observações para uma teoria geral das ideologias. Trad. Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi e José H. Nunes. **Rua**, Campinas, v.1, n. 1, p.63-89, 1995. Escrito como Thomas Herbert.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5 ed. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 2014a.

_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. ed. 4. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. Campinas: Pontes, 2015a.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad.Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Contraponto, 2012.

ZOPPI FONTANA, M. G. Objetos Paradoxais e Ideologia (Objetos Paradojals y Ideología). **Estudos da Língua(gem)** (online), v. 1, Vitória da Conquista, 2005. p. 41-59.

ANEXOS

ANEXO 1: Relato “Sorria! Você está sendo desafiado.”

Sorria! Você está sendo desafiado.

Estamos sendo bombardeados, a todo momento, por imagens e sons que nos falam, nos instigam e nos tocam. Através dos textos midiáticos tomamos consciência não só do que acontece em nossa sociedade, como também do que acontece em todo o planeta ou fora dele. Dessa forma, quando se pensa em produção textual hoje, sabe-se que os textos não estão limitados ao papel e sua linguagem não é só a da modalidade escrita. Assim, foi com alegria que recebemos a informação de que o gênero documentário estaria na Olimpíada de Língua Portuguesa e que dele poderíamos participar.

Apesar do entusiasmo inicial, ao acessar o Caderno Virtual do gênero em questão, a impressão que tive foi a de um choque e de que "não daria conta do recado", como se costuma dizer quando se visualiza uma missão quase impossível. Tratava-se, para mim, de um grande desafio: um novo gênero, com tipos de documentários a serem ensinados, com um mundo inteiro de recursos midiáticos, uma infinidade de termos técnicos e um número incontável de possibilidades distintas de registrar, relatar, narrar, documentar. Plano, ângulo, corte, campo, extracampo, fusão, sobreposição, sequência, frame, tomada, quick motion, slow motion... Tudo tão assustador, desafiador, pelo volume de informações, conceitos e termos. E eu só pensava que seria fácil para eles produzirem o roteiro, a sinopse e o argumento.

No entanto, ao levar a proposta para o único segundo ano em que trabalho com produção de texto, eles me olharam com ar de quem já sabia onde tudo ia dar. Para eles, o que assustava não era a proposta em si de produzir um documentário. Para minha surpresa, não eram os nomes, as técnicas, os recursos, os termos, já que essa geração não tem medo da câmera. Essa geração produz imagens o tempo todo: faz selfies, faz memes, faz blog, faz vlog... Mas não o faz de forma planejada, não segue roteiro, pode até saber fazer uma sinopse, mas acham que argumento é uma "coisa" que só é usada em texto argumentativo escrito. O desafio está mesmo na escrita!

E foi assim que, de cara, percebi que a jornada seria um desafio para nós e que só poderia ser vencido com uma parceria: eles anulando minha inexperiência com a captura das imagens e técnicas de edição e eu os ajudando a planejar, escrever, reescrever, revisar e refazer o texto escrito.

Com pouco tempo, já que em nosso colégio a produção de texto se faz em duas aulas semanais, conseguimos ver alguns dos vídeos sugeridos pelo material: "Ilha das Flores",

"Edifício Master", "Manhã na roça", "Pescaria de Merda" e mais algumas produções que nos serviram de referência para discutir os tipos de documentários, os propósitos e as mensagens. Tentamos nos colocar no papel do roteirista, do diretor, do cineasta e pensar nas reflexões que cada um dos vídeos trazia. Enquanto fazíamos esse exercício de ver, ouvir, pensar, falar e discutir, foram surgindo ideias e pessoas com afinidade e simpatia por essas ideias. E como nossa escola recebe alunos de vários municípios vizinhos, eles foram se agrupando de acordo com o interesse pelo tema ou considerando a possibilidade de conseguirem se reunir para desempenhar o trabalho de gravação das imagens e das entrevistas. Formaram-se os trios e passamos pelas etapas de concepção da ideia, planejamento das entrevistas, dos locais a serem filmados, pré-roteiro e divisão da equipe.

Já havíamos estudado sinopse no início do ano, em outra situação, o que facilitou essa etapa do trabalho. Porém, foi necessário entender o que era o argumento e como cada equipe poderia produzi-lo a partir da escrita da sinopse, para só então chegarmos ao estudo e a produção dos roteiros.

Sei que, por se tratar de uma primeira experiência, tudo se tratou de uma grande descoberta, principalmente para mim, que fui desvendando a riqueza do material, os critérios de avaliação, as habilidades e as dificuldades dos alunos, as estratégias de produção e adequação. Fui apreciando a beleza das cenas, a emoção das trilhas sonoras, os sentimentos envolvidos no percurso. E assim, em parceria com alunos, fomos vencendo os desafios, e entre acertos e tropeços, os trabalhos foram surgindo na tela.

Lembro-me de ter assistido a uma primeira versão de um grupo e de ter dito que eu estava espantada por terem conseguido fazer a gravação de um trecho da entrevista com o carro em movimento. As meninas me olharam rindo e disseram:

- Que nada, professora! A entrevista foi feita na favela, a cena do carro em movimento é o da minha mãe levando a gente para gravar. Nós é que fizemos uma sobreposição!

Riram-se de meu espanto e riram-se de si mesmas, apanhadas em um flagrante criativo e perspicaz! Ri também, porque eu mesma não saberia como fazer uma edição tão boa! Percebi que eles sabem tudo porque não têm medo de nada: não têm medo de ousar, de errar, de criar, não têm medo das tecnologias que estão na palma da mão. Nem mesmo quando os documentários extrapolavam quatro segundos, não era razão de desespero, pois apenas me perguntavam:

- Onde você acha que a gente pode cortar, professora? Sem prejuízo para nosso vídeo, hein!

Tempos depois, ao conferir os documentários prontos, antes de encaminhá-los para a Comissão Escolar, retomei os roteiros e percebi que alguns tentaram segui-lo, outros alteraram um pouco a rota, e houve ainda quem o tivesse praticamente ignorado, embora tenham me enchido de orgulho por cada arquivo produzido.

Pela câmera de um celular nos apresentaram um mundo: mostraram a situação de abandono do Parque Ecológico de Americana com tomadas de todo o percurso e questionamentos sobre a falta de investimentos e manutenção; mesclaram registros de 1959, quando o Cinema Alvorada foi inaugurado em Leme, a cenas pessoais da infância, de uma apresentação de balé, para mostrar o apreço por um local que deveria ter virado patrimônio público e que recentemente foi destruído por um incêndio; fizeram-se de personagens de uma narrativa que denunciava o descaso quanto à falta de creches em Arthur Nogueira e as obras abandonadas, com recortes para trechos de reportagens reais exibidas em noticiários locais; rodaram cenas dos trilhos da Ferroviária de Limeira, retomando as histórias dos antigos moradores de seu entorno, denunciando o abandono do prédio e os problemas de violência, dengue e prostituição que a construção abriga...

Apesar de serem vídeos caseiros e simples, os documentários produzidos por nossos alunos nos tocam e revelam os olhares - cheios de crítica, de saudade, de compaixão - de sujeitos que se colocam de forma atuante no lugar onde vivem. E, a despeito de qualquer dificuldade ou falha e mesmo que os recursos não tenham sido plenamente explorados por alguns, o que fica é a certeza de que é preciso fazer, é preciso participar da Olimpíada, é preciso ter coragem de propor um trabalho e encarar os desafios, porque, se fizermos acontecer, os alunos farão valer a pena!

ANEXO 2: Relato “Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência”

Desafio e sonho: impulsores de uma profícua experiência

Uma das coisas que mais me encantam no ato de lecionar é a capacidade de produção dos alunos. Quando eles querem e estão verdadeiramente motivados, transformam-se em atores, cantores, professores... Em escritores.

Quem de nós, profissionais da educação, já não se surpreendeu com trabalhos que superaram as nossas expectativas? Comigo aconteceu várias vezes. Já me encantei vendo meus alunos dançarem tango em uma Mostra Cultural, já me envaideci ouvindo uma aluna de quinto ano lendo uma carta na abertura do desfile de aniversário da cidade e já me emocionei incontáveis vezes corrigindo os textos produzidos por meus alunos. Por trás das linhas, nem sempre bem escritas, vão se revelando histórias de vida, esperanças. Isso tudo me comove e

me move. Faz com que eu procure desafios que instiguem a mim e aos meus alunos e, sobretudo, que nos façam sonhar. Não importa o tamanho do sonho, nem do desafio; nem se eles refletem nossa modéstia ou revelam nossa ousadia. O importante é que existam e nos levem a um constante processo de busca.

E foram esses dois elementos – desafio e sonho – que me levaram a participar da terceira edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Já havia me inscrito em edições anteriores e, se por um lado estava ciente dos desafios que enfrentaria, por outro, conhecia a qualidade do material e confiava na capacidade de meus alunos.

Nas outras vezes em que participei, percebi que o excesso de projetos trabalhados simultaneamente e a escassez de tempo prejudicaram o desenvolvimento das oficinas. Assim, meu primeiro passo foi fazer um bom planejamento. Preparei minhas aulas de maneira que as ações que eu desenvolvesse ao longo do semestre, mesmo antes de dar início às oficinas, contribuíssem com as propostas didáticas do Caderno do Professor. Nas aulas de literatura, por exemplo, inclui títulos de memórias literárias. Nas aulas de gramática, quando fiz revisão dos tempos verbais, enfatizei a diferença entre pretérito perfeito e o imperfeito. Fiz um cronograma a partir das datas das oficinas e calculei o número aproximado de aulas que necessitaria para realizá-las.

Reservei uma aula para apresentar à classe a proposta da Olimpíada. Baixei um vídeo com a narração de parte do texto *O valentão que engolia menino e outras histórias de pajé* e passei para os alunos assistirem. Nele, a aluna Kelli Bassoni, autora do texto, fazia um convite para que todos participassem da Olimpíada. Meu objetivo era sensibilizar os alunos e fazer com que percebessem que, assim como eles, a vencedora era uma adolescente ‘comum’, estudante de uma escola pública.

Mostrei-lhes ainda um exemplar da revista *Na Ponta do Lápis*, nº 15, com fotos dos alunos vencedores da edição de 2010. A revista trazia uma entrevista com Adélia Prado, filha de nossa terra. Li os nomes dos vencedores e disse-lhes que qualquer um poderia vencer, mas para isso, era necessário envolver-se com o projeto. Procurei descobrir o que sabiam sobre a Olimpíada. Alguns já haviam participado da edição anterior produzindo poemas, mas não se lembravam de como eram as oficinas. Procurei esclarecer as dúvidas apresentadas, principalmente quanto ao objetivo do Programa - contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita. Enfatizei que nosso trabalho giraria em torno da produção de textos. Finalizando, passei a animação sobre o gênero memórias que faz parte do DVD *Mão e giz*. O vídeo permitiu que eles tivessem uma noção de como o trabalho seria desenvolvido, uma vez

que os personagens produzem textos sobre o lugar onde vivem baseando-se em uma entrevista com um antigo morador.

Feita a apresentação, hora de colocar a "mão na massa". Um dos momentos marcantes da primeira oficina foi quando uma aluna, ao compartilhar com a turma a conversa que tivera com sua avó, relatou que esta ficara tão emocionada ao lembrar seu passado que chegou a chorar. Posteriormente, ao lermos o texto, descobrimos o porquê de tamanha emoção. Todos nos comovemos com a história de vida daquela senhora que sequer conhecíamos.

A exposição com fotos e objetos antigos foi montada na “Mostra Escolar” em comemoração ao centenário da cidade e os alunos compartilharam com os visitantes as informações pesquisadas sobre os itens apresentados.

A oficina 3, na qual trabalhamos comparação entre textos, demorou mais tempo do que eu havia previsto. Os alunos perceberam com facilidade as semelhanças, porém encontraram dificuldades em detectar as diferenças. Eles só conseguiram identificá-las após organizarmos um quadro-resumo com as características de cada gênero.

Tinha ciência de que a escolha do entrevistado seria um fator relevante para a produção dos textos. Além de conhecer o lugar onde vivemos, ele deveria compartilhar conosco suas lembranças e sentimentos. Pensando nisso, convidei um senhor que trabalha na escola e que adora contar histórias de sua infância. Dividi a turma em seis grupos e solicitei que cada um elaborasse duas perguntas a partir dos temas sugeridos na décima oficina. Orientei-os a fazer o registro das respostas dadas para posteriormente utilizá-las na produção de texto. Pedi-lhes que não fossem meros ouvintes, mas que procurassem sentir as emoções revividas pelo entrevistado. Esse foi um dos momentos mais marcantes de todo o processo. Fizemos uma viagem no tempo. Tivemos a oportunidade de olhar para a cidade de uma maneira diferente. De alguma forma, as lembranças que eram dele, passaram a ser nossas também.

Na aula seguinte, fizemos um texto coletivo. Deixei claro que, para a produção final, poderiam entrevistar outra pessoa. Então, passamos para as produções individuais.

Antes de finalizar, acho importante registrar que a participação na Olimpíada exigiu-me empenho e disciplina para cumprir todas as etapas propostas. É fato que a preparação das oficinas e a correção dos textos consumiram algumas horas dos meus finais de semana e que nem todos os alunos se envolveram efetivamente com o projeto, mas cada vez que releio os textos e vivencio as histórias de vidas eternizadas por meio de Memórias Literárias, tenho a certeza de que o resultado desse trabalho foi gratificante.

Após as oficinas de correções e reescrita, percebia-se claramente que os alunos, de uma maneira gradativa, haviam se apropriado da estrutura do gênero.

Histórias singelas se converteram em lindas memórias. Tímidos entrevistadores transformaram-se em bons escritores. Sequências didáticas viraram relato de prática. Vencemos o desafio. Seguimos com o sonho.

ANEXO 3: Relato “Desafiando a insegurança”

Desafiando a insegurança

Ao realizar minha inscrição na categoria Memórias Literárias, hesitei. Confesso que me senti um pouco insegura e também descrente para realizar essa tarefa. A insegurança vinha do pouco conhecimento que eu tinha em relação a esse gênero textual. Já a descrença pautada no fato de alguns de meus alunos estarem com defasagem de aprendizagem, sem as competências necessárias para que um bom resultado fosse alcançado.

Felizmente não me deixei levar por essa mistura de sentimentos que me abateu e percebi que não tínhamos nada a perder. Muito pelo contrário, a oportunidade surgia para ambas as partes: para meus alunos, a possibilidade de aprimoramento do processo de leitura e escrita, e para mim, a contribuição para a prática pedagógica, uma vez que eu já conhecia a riqueza dos materiais disponibilizados à escola quando participei da 2ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, em 2010, na categoria Poema.

Comecei as oficinas tardiamente, pois o ano letivo de 2014 teve início somente no dia 17 de março, em razão do longo período de greve nas escolas estaduais de Mato Grosso. Como leva um tempo para conhecer os alunos, avaliar seus saberes, diagnosticar suas dificuldades, motivá-los a participar desse desafio e, sobretudo, inteirar-me do material proposto, somente na segunda quinzena de maio dei início ao trabalho.

Achei a proposta do gênero Memórias Literárias muito interessante, pois os alunos não escreveriam suas próprias memórias, mas as de um entrevistado de idade avançada. Muito criativa a ideia de fazer com que os estudantes conhecessem a história do lugar onde vivem através do olhar de antigos moradores.

Segui a primeira e segunda etapas da *Oficina 1*. Os significados das palavras *memória* e *memórias* foi bem compreendida. Os alunos trouxeram algumas fotos de familiares antigas e eu também dei minha contribuição. Minha fotografia aos seis anos, sem os dentes da frente, fez o maior sucesso! Algumas histórias foram contadas pelos alunos, baseadas na conversa que tiveram com pessoas mais velhas. Os avós foram os mais solicitados. Entretanto não realizamos a exposição, proposta na 3ª Etapa, já que as fotos

antigas eram poucas e não recebemos nenhum objeto para contribuir com a pesquisa. A solução foi recorrer à internet para que pudessem visualizar alguns objetos do passado. Percebi que os alunos se interessaram bastante. Olhares curiosos e risadas não faltaram.

Nas oficinas seguintes - 2 e 3 especificamente - os bons leitores não encontraram dificuldades para diferenciar alguns gêneros textuais que se assemelham ao de Memórias Literárias, nem para identificar suas principais características. A dificuldade maior foi o registro das primeiras linhas. Até que a maioria utilizou os conhecimentos adquiridos durante as aulas, no que se refere às peculiaridades do gênero, porém os aspectos ortográficos e gramaticais deixaram a desejar. Percebi que atividades sobre coesão textual seriam necessárias, uma vez que a repetição de palavras era uma prática comum em quase todos os textos. A pontuação também precisou ser reforçada, pois havia produções sem o registro de um único sinal sequer. Assim, recorri à estratégia de correção coletiva, contando com a ajuda de um aparelho multimídia. Na tela, os erros eram comentados e corrigidos.

A cada oficina realizada, constatava os avanços do grupo - eram mais significativos para uns do que para outros. Cheguei a me surpreender certa vez quando saímos da escola e fomos até a praça localizada do outro lado da rua. O objetivo era fazer uma descrição detalhada do local. Enfatizei a preocupação que deveriam ter com o interlocutor do texto; ao lerem o que iriam redigir deveriam ser capazes de "visualizar" o lugar descrito. O resultado foi muito bom. Algumas duplas que se destacaram pela riqueza nos detalhes. Choveram adjetivos!

Durante as oficinas, fizemos muitas leituras do gênero, tanto de autores de renome quanto de alunos finalistas da Olimpíada em edições anteriores. Ao verificarem que os textos premiados contemplavam as mais diversas regiões do país, sentiram-se motivados ainda mais à escrita, especialmente quando encontravam o nome do nosso estado representado. Recordo-me que eles ficaram bastante comovidos quando leram *O tempo, o chiado e as flechas*, de Jhonatan Oliveira Kempim, um dos vencedores da edição passada.

Quando chegou o dia de gravar a entrevista com a pessoa escolhida, quase que São Pedro não permitiu. Chovia torrencialmente. Alguns alunos faltaram, mas a nossa entrevistada não. Aos 69 anos, a senhora Ana Arcanjo Gusmão compareceu à escola no horário marcado, protegida por um enorme guarda-chuva. Ela respondeu a todas as perguntas e foi detalhista em suas respostas. Seguíamos um cronograma e não haveria tempo suficiente para adiar o compromisso em função dos alunos faltosos. Assim, estes receberam a gravação em seus celulares.

Seguindo a sequência didática proposta, a turma passou à produção do texto - desta vez o que concorreria na Olimpíada. O desafio era transformar uma entrevista gravada em um texto de memórias literárias, que possui características completamente diferentes. Reconheço que não foi fácil. Os alunos tiveram paciência e perseverança, pois fizeram muitas reescritas. A priori deixei que cada um escolhesse da entrevista os assuntos mais interessantes para serem relatados, mas, posteriormente, mudei de ideia, pois percebi que eles estavam um pouco perdidos diante de tantos temas e detalhes mencionados. Achei melhor discutirmos e escolhermos juntos os pontos mais marcantes e a sequência em que seriam apresentados. Já os recursos linguísticos a serem selecionados, a interação entre o real e o ficcional, enfim, a criatividade ficaria por conta de cada autor. E deu certo. A comissão julgadora da escola teve trabalho para selecionar a melhor produção.

Finalmente, preciso dizer que essa experiência foi bastante significativa para mim. Aprendi com os alunos. Toda insegurança do início desse processo passou. Aprendi a gostar muito desse gênero textual e vou incluí-lo em meu planejamento no próximo ano. Também já dou como certa minha participação nas edições vindouras. Tenho convicção de que os objetivos foram alcançados, não só pela contribuição para minha prática pedagógica, mas, sobretudo pelo duplo aprendizado que os alunos tiveram: os saberes adquiridos sobre o ensino da escrita na perspectiva de gênero e o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o lugar em que vivem.

ANEXO 4: Relato “O exemplo das lavadeiras”

O exemplo das lavadeiras

Escrever não é um problema para um professor de Língua Portuguesa. Não? Em tempos de textos marcadamente concisos e, na maioria das vezes, irrefletidamente redigidos, escrever um relato de prática é uma tarefa desafiadora e inquietante, mesmo para esse professor. Parar e narrar a experiência exige, além de tempo, disposição e coragem para se reencontrar com nós mesmos em outros pontos de uma estrada já percorrida. Meu tempo pode ser curto, mas não me faltam disposição para varar a madrugada e coragem para me deparar com os fantasmas que me assombram. Vamos às reminiscências...

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro iniciou-se na EE Prof^a Leny Barros da Silva ainda durante o planejamento, no início do ano letivo; momento em que comecei a pensar sobre como conduziria os trabalhos. Havia certa expectativa por parte dos estudantes em relação a isso, pois, em 2014, Ana Amália, uma de minhas alunas, havia sido finalista no gênero artigo de opinião.

Se por um lado, o interesse demonstrado por eles me motivava a participar do concurso, por outro me afligia. Sentia-me um pouco pressionada a repetir o bom resultado da edição anterior e isso me incomodava. No entanto, esse desconforto foi se diluindo, na medida em que fui retomando o que, para mim, é um dos principais objetivos ao participar da Olimpíada: colaborar com a construção da competência escritora dos meus alunos.

O trabalho em classe começou na primeira semana de aula com a oficina "Argumentar é preciso", que foi encerrada com um acalorado debate. Desenvolvi as atividades sem, contudo, revelar aos estudantes que eles já estavam participando do concurso. Apresentei a Olimpíada de Língua Portuguesa para a garotada dos 2º e 3º anos do Ensino Médio, um total de mais ou menos 120 alunos, um tempo depois. Para isso, preparei um material com fotos e vídeos, que sintetizavam a experiência percorrida em 2014. Foi um momento bastante significativo, pois, além de me recordar do quão relevante havia sido aquele processo, pude perceber que as turmas ficaram ainda mais interessadas. Lembro-me, entretanto, de que procurei deixar bem claro para os alunos que o nosso foco seria o processo de aprendizagem que vivenciariamos ao longo das oficinas e não o produto em si, ou seja, o artigo de opinião pronto. De verdade, não imaginava que chegaríamos tão longe, mais uma vez.

As oficinas foram sendo desenvolvidas aos poucos, entremeadas às outras atividades também previstas. Ressalto como positivo o fato de que o gênero artigo de opinião está contemplado no currículo do Ensino Médio, fator que torna ainda mais significativa a participação na Olimpíada. À proporção que trabalhávamos o conceito de questão polêmica, fomos pontuando quais situações poderiam ser consideradas controversas na nossa querida Assis, imersa em ano eleitoral e nos mesmos velhos problemas. Foi interessante observar que assuntos abordados por meus alunos em 2014 ainda permaneciam atuais em 2016. Para subsidiar as discussões e repertoriar os alunos para a produção do artigo, criei um grupo no Facebook, espaço em que compartilhávamos notícias, artigos, vídeos sobre os temas polêmicos apontados. Confesso que essa foi uma ferramenta muito importante para o nosso trabalho, pois me permitia ampliar o contato com os estudantes, estimulando-os a escrever.

De todo o processo percorrido, gostaria de destacar o momento de reescrita dos textos. Trata-se de um exercício bastante complicado, pois os alunos, em sua maioria, relutam em fazê-lo. Para muitos, fazer um rascunho é perda de tempo. Sendo assim, confesso que foi exaustivo trabalhar a reescrita de mais de uma centena de artigos. Não é nada fácil proceder como "as lavadeiras lá de Alagoas", como nos recomenda Graciliano Ramos. A meninada quer parar na "primeira lavada". Convencê-los de que a roupa ainda não está limpa gera

conflitos e resistências, mas não podia nem queria fazer o serviço por eles, o meu era o de mediar essa travessia. Apesar de toda dificuldade enfrentada, essa é a etapa que considero mais significativa, pois é nesse momento que o estudante pode refletir sobre o que, como e por que escreveu o que escreveu. É essa reflexão que promove os avanços. Fiquei muito satisfeita ao perceber que mesmo aqueles alunos com extrema dificuldade estavam se empenhando em concluir a atividade.

Ao final do trabalho, quando estava com os artigos prontos nas mãos e tinha que escolher os que seriam enviados à comissão escolar, percebi-me diante de um dilema. A princípio havia combinado com os alunos que selecionaria dois textos de cada turma, mas não pude fazê-lo. Deparei-me com um número maior de artigos em condições de seguir adiante no concurso, por isso selecionei vinte e não apenas oito, como havia planejado.

A ocasião de anunciar o vencedor da etapa escolar é ambivalente. De um lado a alegria da “vitoriosa”, de outro a frustração dos “vencidos”. Para lidar com esses sentimentos, relembrei o objetivo da participação no concurso, destacando que todos tinham muito a comemorar. Desse momento em diante, festejamos juntos a passagem pela Etapa Municipal e a chegada à semifinal da Olimpíada.

Não posso concluir este relato sem mencionar que chegar até aqui não significa que o trabalho esteja concluído. Há muitos alunos que ainda precisam consolidar sua competência escritora. Um deles, que me surpreendeu ao participar da escrita e reescrita do artigo, quase abandonou a escola por esses dias... No seu retorno, disse-lhe que estava feliz por tê-lo de volta e que ele não deveria desistir diante das dificuldades. Palavras simples, mas sinceras... “Quer que eu guarde os livros para a senhora?” - creio que essa foi a maneira que ele encontrou para demonstrar que havia gostado do que ouvira.

Dois alunos, duas trajetórias... Isso me faz lembrar de um trecho de “Grande Sertão: Veredas” ao dizer que “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando”. Como professora, tenho o dever de acreditar nas mudanças. Nesta Olimpíada, comemoro o recebimento de diferentes medalhas, todas igualmente importantes.

ANEXO 5: Relato “Surpresas de uma Olimpíada”

Surpresas de uma Olimpíada

Ao saber da nova edição da Olimpíada de Língua Portuguesa, decidi enfrentar todos os obstáculos: escola nova no município – “Escola de Tempo Integral Professor Rubem de Lima Barros” –, alunos novos, comunidade desconhecida.

Já havia participado das edições anteriores, porém essa traria grandes surpresas. A Olimpíada veio como mais um desafio, não só para mim, mas para todos os meus alunos. Nunca imaginei que seria trabalho em vão, pois a experiência dos debates, das oficinas, da seleção interna já valeria a pena.

Como tínhamos pouco tempo de inauguração, eu ainda estava fazendo uma diagnose das competências discursivas dos meninos. Selecionei algumas atividades que pudessem nortear o processo, pensei em oficinas que eram essenciais e fiz um cronograma e uma sequência didática própria, porém fortalecida com a sequência e as coletâneas oficiais, essas sim, essenciais, afinal, Memórias Literárias era um gênero totalmente novo para eles.

A sequência abraçou as turmas 7º ano D, 8º ano A, B, C e D. No início, os alunos agiam com estranhamento diante do passado. Achavam que o passado não tinha nada para lhes oferecer! Iniciei o trabalho com um debate sobre o idoso e seu papel na sociedade. De uma reflexão em sala, surgiu uma pesquisa e a socialização de informações. Desde então, aquela ideia de que o antigo, o velho era pior e por isso não servia mais, foi substituída pelo encanto da descoberta de uma época que eles não conheciam.

As primeiras entrevistas foram decisivas para formar a consciência de que histórias estavam soterradas e precisavam ser descobertas com cuidado e respeito. Os alunos fizeram visitas no bairro: apresentavam-se, explicavam o projeto e marcavam as entrevistas com facilidade, até com pessoas que não conheciam. Ao voltar para sala, todos socializavam as conversas. Nesse momento as produções eram orais, os alunos contavam como havia sido as entrevistas, o que haviam sentido e aprendido, como as pessoas reagiam diante de uma lembrança antiga; a cumplicidade era evidente e eu me emocionei vendo o desenvolvimento de todos.

Estudamos as características do gênero textual e fizemos diversas leituras: silenciosas, dramatizadas. Em várias ocasiões usamos os áudios do CD-ROM, momentos deliciosos de viagem no tempo; conversamos sobre os textos das coletâneas, respondemos as atividades propostas e, em outras oportunidades, eu também fazia minhas perguntas.

Quando meus alunos já sabiam o que era um texto de memória, resolvi começar a alimentação temática. Preparamos uma exposição de fotos e objetos antigos; eles se empenharam e cada um colaborou com aquilo que podia; potencializamos todas as qualidades. A exposição teve o título "Túnel do tempo"; foi muito bom vê-los recebendo os visitantes encantados com o museu montado: máquinas de costura, dinheiro, fotos das décadas de 40, 50, 60,70, rádios, tevê, computadores, fitas e discos de vinil, utensílios domésticos, e tantos outros objetos expostos. Foi simplesmente inesquecível! Algumas

realidades do passado estavam sendo instaladas nesses corações jovens. Pensei em alguém que poderia trazer para sala de aula, alguém que conhecesse Caruaru, que amasse essa cidade e trouxesse deslumbramento para meus pesquisadores. Assim surgiu a ideia do convite ao escritor e pesquisador da história de Caruaru, o professor Josué Eusébio. Ele aceitou prontamente falar sobre a cidade e deu uma aula de quase duas horas. Ele sabia de coisas incríveis, mas isso não bastava: perguntei se ele possuía alguma lembrança de Caruaru de sua infância... Seus olhos brilharam e a riqueza foi tanta que pedi permissão para gravar o depoimento, o escritor estava contando pela primeira vez duas próprias histórias.

Em sala, começamos as produções individuais. Eu olhava texto por texto: planejamento, correção, reescrita, e exposição dos critérios de avaliação para que todos soubessem como seriam avaliados.

Durante as produções finais, fiz revisões individuais dos textos, corrigindo a ortografia e questionando possíveis efeitos de sentido, mas o desejo de cada um era preservado; das questões e implicações coletivas, fazia exposições no quadro. Após muitas reescritas, notávamos que alguns alunos eram resistentes – não queriam ter mais trabalho; outros reescreviam quantas vezes fossem necessárias, pois desejavam o melhor. Lemos e socializamos os textos por turma e fizemos uma seleção preliminar onde os autores (alunos) avaliaram seus textos e de seus colegas.

Começamos em abril e as últimas versões só ficaram prontas em agosto. Tanto trabalho valeu a pena; foram produzidos inúmeros textos na escola. De cada turma, escolhemos os três melhores, que foram premiados com medalhas. O melhor de tudo foi vê-los crescer em conhecimento e confiança. Eles avançaram! O que pode ser mais gratificante para "um mestre"?

Os textos selecionados foram entregues à Comissão Escolar e, em seguida, digitados no site da Olimpíada. Passamos da Etapa municipal: choro, grito e alegria eram pouco para comemorar esse momento, tão mágico... Passamos da etapa estadual!! E agora estamos aqui, felizes e emocionadas, rumo à regional. Com grande expectativa da viagem, das formações, das experiências que nos envolverão em São Paulo, pela primeira vez visitada. A viagem de avião que nos dá um friozinho na barriga, a grandiosidade de uma Olimpíada tão acolhedora.

Melhor que tudo isso, é representar nossa cidade, a tão querida Caruaru que emocionou os alunos; a história mais que especial do inesquecível Josué Eusébio, agora também será para sempre minha, como bem disse minha aluna Beatriz: "Naquele dia o pequeno menino que subia o morro para ver sua cidade crescer voltou a brilhar nos olhos do

professor Josué Eusébio e apareceu em minha lembrança, para sempre". Nos meus olhos também, Bia!

ANEXO 6: Relato “O voo dos pequenos pássaros”

O voo dos pequenos pássaros

Escrever poemas é um trabalho de reflexão e reelaboração de ideias. Muitos poetas definiram esse gênero como sendo feito não só com lápis e papel, mas com as tintas da alma. É um exercício espiritual, uma libertação interior. A poesia revela outro mundo. Como instigar isso em nossos alunos, crianças tão digitais, antenadas, rodeadas de informações num mundo onde tudo é muito rápido? Como torná-los poetas e despertar neles um novo olhar sobre tudo o que os rodeia? Esse era o meu desafio ao abraçar as oficinas do gênero poema, da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro - 2016.

Ao iniciar as oficinas, apresentei-lhes minha história com a poesia. Li pra eles alguns dos meus poemas preferidos, falei sobre os poetas que mais admiro e expliquei-lhes que iríamos todos participar da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Eles ficaram muito animados, mas quando disse que teriam que escrever poemas, ouvi alguns comentários como "Mas eu não sei escrever poema!" ou "E se a gente não conseguir?". Expliquei-lhes que teríamos ferramentas que nos ajudariam: as oficinas, todo o material da coleção Poetas da Escola e ainda o Portal Escrevendo o Futuro. Estava iniciado o desafio.

Nas primeiras oficinas, os meus pequenos aprendizes de poeta trouxeram poemas que já conheciam ou que outras pessoas lhes deram, e fizemos um pequeno sarau na sala, onde alguns leram os poemas. Percebi que a leitura deles não tinha ainda o ritmo que a leitura do gênero deve ter. Criamos um lindo mural na sala, onde fixamos os textos que eles trouxeram e fomos seguindo com os da coletânea, explorando sua estrutura: rimas, estrofes e versos, levando-os a perceberem a disposição do poema no papel. Além dos poemas da coletânea, apresentei-lhes outros sempre dando atenção aos do mural.

Recém-inseridos no mundo da poesia, surge o primeiro desafio: escrever um poema sobre o lugar onde vivem. Ficaram desesperados. Era de se esperar, pois eram como passarinhos sem plumas, não podiam voar. O aluno Luan perguntou: "Mas o que vou escrever? Nossa cidade não tem nada". Aí percebi que precisavam abrir os olhos, ou seja, observar o lugar onde vivem de outra forma. Comentamos sobre a história da cidade, que já era conhecida deles, falei dos lugares mais bonitos da região. E lá foram meus passarinhos bater as pequenas asas. Os poemas que fizeram apresentavam somente a história da cidade, com versos longos e rimas pobres. Eu sabia que não seria fácil, mas escolhi alguns e fizemos

uma análise coletiva no quadro, reescrevendo o que foi possível. Eles gostaram do texto *Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz** e se animaram para produzirem o poema deles, abordando o que os deixavam felizes. Foi bom o resultado e eles ficaram mais confiantes.

Outras oficinas se seguiram e pude ir agregando mais ideias à palavra poema. O mais difícil foi fazê-los entender que as palavras podem ter, em um poema, diferentes sentidos, ou seja, as palavras são ilhas cercadas de ideias por todos os lados. Para entender isso, fui alimentando meus passarinhos com poemas de Mario Quintana, Cassiano Ricardo e tantos outros que retrataram em sua obra o escrever poético. Animados, alguns começaram a pegar livros de poemas na biblioteca da escola.

Na oficina sobre figuras de linguagem, a compreensão sobre metáfora foi a mais complicada e exigiu um pouco mais de tempo e atividades extras e, para isso, trouxe trechos de vários poemas que continham metáforas.

Propus aos alunos um "amigo secreto" de poemas. Cada um daria um poema de algum autor para o colega que sorteou. Foi uma animação. Alguns capricharam no envelope e enfeitaram o poema. No dia da revelação, estavam ansiosos para descobrirem de quem receberiam o poema. Ao receberem tinham que ler o poema em voz alta. Assim, eles foram montando sua própria coletânea: poemas copiados do Caderno da Olimpíada, dos livros que emprestavam, dos que ganharam, etc. Mas ainda faltava melhorar aquele olhar diferente, poético, novo e do nosso lugar. Começamos a escrever coletivamente pequenos poemas sobre a sala de aula, a escola, a merenda, a rua, e isso foi fortalecendo as asinhas das minhas pequenas aves.

Pesquisando sobre poetas locais, o aluno Vincenzo contou que tinha participado do lançamento do livro de um senhor que morou na cidade e que agora voltava à terra natal como poeta. Aproveitei e apresentei-lhes também poemas de alguns poetas paranaenses. Para aguçar mais ainda o olhar sobre o lugar, trabalhamos com poemas como "Infância", de Helena Kolody; "Minha Rua", de Virgílio M. de Oliveira; e os da coletânea "Cidadezinha", de Mario Quintana, e "Milagre no Corcovado", de Angela L. Souza. O estudo poema "O mundo dentro da represa do Frade", da finalista em 2016, Carla Marinho Xavier, levou-os a uma compreensão maior da estrutura de um poema e de como pensar, elaborar e colocar as palavras mais adequadas num texto poético.

Meus passarinhos já estavam empenando suas asas e começando a fazer pequenos poemas. Eu lia cada um e procurava melhorá-los com reescritas individuais, sempre elogiando alguma coisa do texto para incentivá-los. A escrita foi melhorando, passaram a cometer

menos erros ortográficos e a usar rimas mais criativas. Mas faltava eles se inserirem no poema, não só como autores, mas como participantes da experiência que escreviam.

O tempo passando, alguns buscavam mais leitura e, com seus biquinhos abertos, ávidos de alimento, apresentei-lhes alguns dos poemas finalistas das edições de 2012 e 2014.

Os poemas finais foram reescritos e aprimorados várias vezes para ficarem melhor. É claro que nem todos se empenharam em reescrever várias vezes o poema. Mas os que tiveram esse empenho apresentaram bons poemas. Por fim, fizemos um livro com todas as produções para a biblioteca da escola.

Então um lindo passarinho, de peninhas louras e olhos azuis, voou mais alto e pousou na fase regional.

Espero que ele faça um ninho.

ANEXO 7: Relato “Uma experiência exitosa”

Uma experiência exitosa

A E.E.M. Raimundo Nonato Ribeiro aderiu à Olimpíada de Língua Portuguesa como forma de vivenciar o ensino da língua como uma metodologia inovadora, tendo como principal ferramenta os gêneros textuais, propiciando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, tão necessárias para a formação plena do cidadão, preparando-o para atender às demandas da sociedade atual. Como já tínhamos participado da edição anterior, sabíamos quão rico era o material, contendo estratégias eficientes que facilitam o aprendizado do aluno. Lancei a proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro para o grupo de professores do qual faço parte como professora e PCA (Professora Coordenadora de Área) e alunos, utilizando recursos de multimídia e internet para melhor articulação e compreensão do público envolvido. Navegamos no endereço eletrônico www.escrevendoofuturo.org.br e expliquei o que era a Olimpíada, conhecemos o regulamento, seus objetivos e a influência positiva que traria – o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita – destacando os pontos mais interessantes. À medida que explicitava sobre a Olimpíada, surgiam vários questionamentos, os quais nos envolviam em uma conversa amistosa que nos conduzia a uma grande expectativa de adentrar nesta viagem de surpresas gratificantes. Após apresentar a proposta e nos aprofundarmos no estudo do material nos momentos de Formação Contínua nos Planejamentos por área de conhecimento (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias) partimos para a prática, responsabilizando cada professor e alunos sobre o importante papel que cada um tinha a desempenhar a partir de então. Iniciei o trabalho nas minhas turmas,

ativando o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero em estudo (artigo de opinião), despertando neles a curiosidade e o interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre este nas oficinas posteriores, em que tiveram a oportunidade de conhecer as características desse gênero, ler, discutir e expor seu ponto de vista sobre questões polêmicas. Todas as informações que poderiam ajudar na melhor compreensão do gênero textual foram exploradas numa linguagem simples. Uma das nossas dificuldades na realização das oficinas consistia no fato de contarmos com apenas quatro horas semanais para a disciplina de Língua Portuguesa. Porém, desenvolver a competência leitora e escritora de nossos alunos é o foco principal das ações contempladas no projeto pedagógico da nossa escola, e as sequências didáticas da Olimpíada contemplavam essas habilidades. Portanto, só tivemos ganhos ao realizar esse trabalho. Diante desse desafio, surgiu a oportunidade de desenvolvermos a interdisciplinaridade, envolvendo outras disciplinas, como Arte, Sociologia, Filosofia e História para que pudéssemos concluir com sucesso o passo a passo das oficinas. Nessa empreitada coletiva, procurávamos desenvolver o poder da argumentação de nossos alunos, utilizando o gênero textual artigo de opinião através de diversas estratégias, incluindo o jogo QP Brasil, pesquisas sobre os problemas locais, debates sobre atualidades, ações que foram preponderantes para o êxito dessa tarefa. Levei diversos artigos de opinião publicados na edição anterior de alunos de Ensino Fundamental e Médio para que eles vissem exemplos e acreditassem que também seriam capazes de produzir textos coerentes e bem articulados como aqueles que estavam lendo. Mas, para isso teriam que ler, reler, pesquisar, escrever, revisar seu próprio texto e os dos colegas. Dessa forma, poderiam aprender sistematicamente a produzir um artigo de opinião. Durante a realização das oficinas, um dos maiores problemas apresentados com a escrita foi a falta de argumentação consistente, progressão do texto com coerência e utilização correta dos elementos articuladores. Como intervenção dessas dificuldades dos alunos, as atividades sugeridas nas oficinas, como os jogos envolvendo as estratégias de argumentação, os elementos articuladores, o sentido dos conectivos, dentre outras, foram fundamentais para pouco a pouco ir superando esses desafios. Tivemos o compromisso em realizar cada atividade das oficinas, até que chegou a hora de decidirmos a questão polêmica para o artigo de opinião. Cada aluno pensou em uma questão do nosso município e fizemos um cardápio na lousa. Diante de tanta diversidade, pedi que escolhessem e pesquisassem sobre aquela que havia lhe despertado interesse e produzissem seus textos. Após a orientação da produção, recebi muitos textos e pude perceber o crescimento que houve na escrita de muitos alunos, assim como o despertar de um compromisso social dos educandos ao se sensibilizarem com a sua realidade e se sentirem parte do processo de

mudança local e ao mesmo tempo universal, já que a maioria dos problemas detectados são questões que afetam todo o Planeta. Assim, acredito que todas as ações desenvolvidas através da Olimpíada contribuíram não só para a melhoria do nível de proficiência em leitura e escrita dos nossos educandos, como também, sinto-me muito gratificada em poder ajudar outros colegas de trabalho e, conseqüentemente, nossa escola através das funções que ora exerço, proporcionando-me a oportunidade de realizar momentos de Formação Contínua nos Planejamentos por Área de conhecimento, crescendo junto com o grupo, fatos que fizeram dessa experiência inesquecível uma experiência exitosa.

ANEXO 8: Os caminhos da escrita nos levam à alegria da conquista

Os caminhos da escrita nos levam à alegria da conquista

Lembro-me das minhas primeiras experiências com o Prêmio Escrevendo o Futuro*, no ano de 2004, em uma escola na zona rural onde trabalhava: a dificuldade em traçar estratégias nas oficinas devido à falta de experiência, mas uma vontade já gritante de ajudar os alunos a sentir o gosto pela produção e pela leitura de textos. O tempo foi passando e, trabalhando com muito planejamento e dedicação, adquirimos mais prática e tivemos êxito sendo semifinalistas em 2010 e 2012, e vencedores em 2014.

O tema "O lugar onde vivo" pode ser o mesmo, mas cada edição da Olimpíada traz uma realidade diferente. São novas turmas, novos olhares sobre o lugar, novas formas de dizer a vivência, novas vozes com suas urgências e sentimentos pessoais. Cabe a nós, professores, saber dar o direcionamento, mostrar o caminho que faz esse turbilhão de novidades vir à tona. E, para isso, é muito importante contar com um apoio sólido. Eu sempre encontrei esse apoio na Coleção da Olimpíada que me auxiliou a trabalhar e valorizar as sequências didáticas. Pude também usar esse saber em outros projetos que desenvolvi na escola, tendo a felicidade de ganhar o Prêmio Professores do Brasil 2011, com o projeto "Coletar e reciclar... é só começar!".

Assim, observo que todas as experiências que tive com esses anos todos de Olimpíada transformaram a minha prática enquanto educadora, fizeram com que me tornasse mais sensível, mais interessada e com vontade de aprender e de fazer brotar essas sensações também nos alunos. Fizem também com que me despidisse da timidez e tivesse a oportunidade de alçar voos ambiciosos de escritora: publiquei dois contos em livros promovidos por concursos na minha cidade nos dois últimos anos. Devo essa coragem e incentivo à participação na Olimpíada. Aprendi muito, cresci, tenho evoluído constantemente e espero continuar nesse caminho. E como despertar tantas sensações nos alunos?

Até alguns anos atrás, eu estava em uma certa zona de conforto, trabalhando língua portuguesa com turmas de 6º ao 9º ano e, de repente, tudo mudou com o desafio de ser professora de uma turma de 5º ano. Ministrando todas as disciplinas, lidar com alunos mais novos; tantos desafios e tantos medos. Era uma responsabilidade imensa em minhas mãos: despertar a poesia na minha sala de aula, fazer com que aquelas crianças tão novinhas se interessassem e quisessem mergulhar nesse gênero.

Antes de iniciar as oficinas sugeridas, revisitamos Cora Coralina e entre declamações, teatro e leituras, aprendemos com ela que "Poeta não é só somente o que escreve. É aquele que sente a poesia". Não foi fácil fazer com que alguns desistissem da ideia de que "poema é coisa de menina", "poema é coisa de amor" e passassem a sentir a poesia. Montamos o mural dos poemas catados, envolvendo pai, mãe, vizinho e colegas. Eram trechos de músicas, "versinhos" de capa de caderno, poemas da internet - tinha de tudo! E a poesia estava lá, atizando, esquentando, causando burburinho e interesse: "Professora, deixa eu ler o da minha mãe?". Isso casou perfeitamente com o poema "Tem tudo a ver", onde verificamos que a poesia está em todas as coisas. As primeiras produções foram livres, para falar de tudo. E teve poema sobre as primas brigadas, sobre a bronca do pai, sobre o colega da sala ao lado que morreu afogado na época... Poesia também pode ter tristeza!

E então, aos poucos, entre leituras, escritas e reescritas, a poesia foi tomando conta da sala de aula! E vieram as rimas e suas dificuldades, sanadas, muitas vezes, pelo trabalho em grupo. Ao trabalhar a linguagem figurada, deparei-me com o desafio de se trabalhar com as metáforas. Nem todos conseguiram compreendê-las, mas me enchia de orgulho quando um ou outro chegava de casa contando ter identificado uma metáfora em determinada propaganda na TV ou mesmo numa conversa com o pai ou a mãe.

Também fizemos um passeio pela nossa cidade e, para alguns, era a primeira vez que conheciam a igreja do Morrinho de São João, a capelinha do Antero e tantos outros lugares. Para cada lugar, eu contava uma lenda e via em seus olhinhos curiosos o encantamento de ver a cidade de outra maneira, com olhar cheio de histórias e de fantasia. De volta à sala, era o momento de transformar a experiência em poesia e tivemos textos contando a cidade antiga, a cidade moderna, as lendas, as transformações da natureza - poemas lindos de quem aprendeu com o que viu e ouviu.

E a mudança ia acontecendo à medida que prosseguíamos com as oficinas: trava-línguas, quadrinhas, sonoridade das palavras, poemas em grupo - foram tantas experiências durante o primeiro semestre! E tais experiências eram sempre compartilhadas e discutidas com os colegas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, que, de 15 em 15

dias, reunia professores de séries em comum para fazer nossos planejamentos. Aprendemos muito uns com os outros!

Comemoramos muito quando o poema da Gabrielly venceu a Etapa Escolar. Todos os colegas da sala ficaram muito felizes, sabiam que o texto dela era merecedor, pois mesmo com uma linguagem infantil, ela soube mostrar a sua percepção sobre o seu lugar e as transformações que ela via acontecer. A notícia de que havíamos ganhado a Etapa Municipal foi uma alegria! Ofereceram um jantar e a família dela, muito emocionada, foi receber um certificado. Mas a alegria maior e sem igual aconteceu quando recebemos a notícia de que éramos semifinalistas. Tantas emoções para todos nós! A Gabrielly tão ansiosa com o evento, a primeira vez a viajar de avião, a primeira vez que verá o mar, a possibilidade de fazer tantas amizades e conhecer gente do Brasil inteiro! A família tão orgulhosa da filha, contando a novidade para todos! Essa emoção eu também sinto, sabendo que faço parte dessa história! E assim, encerro com as palavras de Cora Coralina quando ela diz que "Se temos de esperar, que seja para colher a semente boa que lançamos hoje no solo da vida. Se for para semear, então que seja para produzir milhões de sorrisos, de solidariedade e amizade." Essa história eu quero seguir contando!

ANEXO 9: Relato “Pescaria Literária”

Pescaria Literária

A turma do 6º ano era composta por 38 alunos. Dentre eles, pelo menos 30 eram filhos de pescadores. É do manguezal localizado em torno da escola que a maioria das famílias tira o seu sustento. Quando os nossos alunos não estão na sala de aula, os mesmos podem ser encontrados no mangue ajudando os seus pais. Pescam feito gente grande, pois o convívio com a maré começou ainda muito cedo quando eram carregados pelos braços cansados de suas mães. Os mariscos foram literalmente os seus primeiros brinquedos.

Na segunda semana de aula, convidei o aluno Júlio Sérgio, do 8º ano, semifinalista da 4ª edição da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, na categoria poema, para uma roda de conversa. Foi a partir daí que comecei a falar sobre o que era a Olimpíada e como seriam desenvolvidas as oficinas ao longo do ano letivo de 2016. Os relatos das experiências vividas por Júlio, no ano de 2014, despertaram naqueles meninos e meninas um imenso desejo de vivenciar algo diferente de tudo aquilo que estavam acostumados.

Mesmo que inconscientemente, eles vislumbravam a possibilidade de um futuro mais promissor por meio da literatura. À medida que conhecia a turma, percebia o quanto de poesia havia na história de cada uma daquelas crianças.

As oficinas iniciaram-se e fiquei surpresa com a empolgação dos alunos. Muitos deles já estavam familiarizados com o gênero, pois professora do 5º ano havia feito um excelente trabalho. O livro "111 Poemas para Crianças", de Sérgio Capparelli, encontrado na biblioteca da escola, virou o xodó da turma. O poema preferido das meninas era "Fico cheio de tremeliques". Todas queriam declamá-lo. Cada vez que uma menina lia o texto, os meninos ficavam todos ouriçados e começava um *zum zum zum* que ecoava por toda a sala. Logo entendi que estava no caminho certo e que o trabalho renderia bons frutos.

A primeira tarefa a ser cumprida era fazê-los entender a diferença entre poema e poesia. Expliquei-lhes, de forma bastante simples, que o poema é um texto e que a poesia era toda aquela emoção que eles expressavam quando falavam dos mariscos que pescavam, de como eram divertidas as brincadeiras e os banhos de maré. Disse-lhes ainda que o poema é uma obra de arte escrita pelo poeta e que a poesia pode estar dentro do poema, como também num filme, numa cena de novela, no sorriso de uma criança, etc.

A oficina de rimas foi muito divertida de trabalhar. Para facilitar o aprendizado, levei literatura de cordel para a sala de aula, tão presente em nossa cultura nordestina. A identificação com esse tipo de poesia popular foi imediata. Para os alunos, o poema só é bom se tiver rimas, então levei um tempinho para desconstruir essa ideia.

Não foi fácil convencê-los de que existem outros elementos importantes no texto poético, além da rima. Na aula seguinte, foi a vez de falar sobre as figuras de linguagem. O poema "O leão", de Vinicius de Moraes, caiu como uma luva, pois reunia num só texto a comparação e a metáfora.

Lembro-me perfeitamente de como a turma reagiu de maneira positiva ao tema da Olimpíada. De imediato, um aluno sugeriu que fizéssemos um passeio pela comunidade onde eles moravam. Todos adoraram a ideia. Achei interessante quando uma aluna disse que, se eu quisesse aprender a pescar, ela me ensinaria. Respondi que a nossa pescaria seria "literária". O seu olhar de interrogação exigia de mim uma explicação mais plausível. Juntos, começamos a traçar o roteiro do nosso passeio: para onde iríamos? Com quem conversariamos? De quem seria a casa que visitaríamos? Qual seria nossa parada para o lanche?

A maneira como aqueles alunos se identificaram com a comunidade onde vivem é impressionante! Apesar de tantas dificuldades, eles tinham orgulho do seu lugar. Eu tinha a plena certeza de que quando todo aquele pertencimento fosse poeticamente traduzido para o papel, textos maravilhosos seriam escritos.

Finalmente, chegava a hora mais esperada por mim e pelos alunos: a produção do texto. Estávamos todos ansiosos. Em meio a tantas escritas e reescritas, o poema da aluna

Jucimara me chamou atenção. O texto intitulado "Vida de Pescador", inspirado no seu pai, não era somente um poema, traduzia fielmente a vida sofrida da sua gente. O texto era tão bom, que os próprios colegas da turma ficaram encantados. Quando Juci, como é carinhosamente chamada, declamou o seu poema, a emoção tomou conta de todos e ela foi aplaudida de pé.

Escolhido por unanimidade, "Vida de pescador" representaria a nossa escola nas etapas seguintes. Quando chegou o resultado da Etapa Estadual, foi uma festa na escola e na comunidade. Todos se uniram com um único objetivo: torcer para que Juci fosse uma das finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

ANEXO 10: Relato “À mestra, com carinho”

À mestra, com carinho

Sou uma professora apaixonada por minha profissão e não meço esforços para contribuir com a aprendizagem de meus alunos. Como a maioria dos colegas de profissão, enfrento dificuldades para trabalhar na escola pública que vão desde deficiências estruturais e falta de materiais a salas superlotadas. Por isso, quando me inscrevi na Olimpíada de Língua Portuguesa, já imaginava os percalços que enfrentaria. Tentando me consolar, pensei: “pode ser a chance que tenho para que os alunos se interessem por leitura”.

Animada, cheguei à sala (Era uma turma de oitavo ano e iríamos trabalhar o gênero Memórias literárias). Pedi-lhes silêncio. Silenciar 42 alunos não é tarefa fácil. Iniciei falando sobre a Olimpíada, sua proposta, a melhoria na leitura, na escrita, a viagem, os prêmios e... Fui interrompida por um bombardeio de perguntas e afirmações: "Vale ponto?", "É obrigado participar?", "Eu não sou velho pra lembrar do passado...". Riso geral. Fiquei calada por alguns segundos. Em meio a tantas falas, uma aluna disse: "Ah! Isso aqui no Icuí não existe. Ninguém tá aqui porque quer. É por causa da bolsa escola que as mães recebem. Isso de ganhar prêmio é besteira!".

Pronto! Pareceu que meu chão havia desaparecido. Realmente, Icuí, bairro onde se situa a escola, é muito perigoso. Tráfico de drogas, assaltos e mortes são constantes. Por isso, muitos jovens não têm perspectivas de uma vida melhor. Respirei fundo e conversei com eles. Essa talvez tenha sido a primeira aula voltada para a Olimpíada sem que eu tivesse planejado e percebido. Passei a falar-lhes sobre a minha infância, pobre, sem perspectivas, família numerosa em que só meu pai trabalhava para dar conta dos dez filhos que somos.

Consegui mais uma vez o silêncio. Senti que os alunos se sentiram tocados. Expliquei que os estudos fazem muita diferença em nossa vida e falei de meu final feliz com a

profissão. Fiquei arrepiada e com vontade de chorar quando eles, ao final, aplaudiram. Estava ali o início da jornada.

De posse do material da Olimpíada e das revistas *Na ponta do lápis*, iniciei as oficinas. A primeira tarefa da turma foi lembrar memórias da infância: Lugares, casa, brinquedos, parentes. Era um falatório só! A professora de Artes contribuiu com nossas aulas. Ela sugeriu uma exposição com fotos de familiares. Aproveitei o momento e pedi que observassem objetos e cenários que apareciam ao fundo das fotos.

Em outra oficina, discuti de que forma objetos e imagens podem retomar o passado e o quanto são importantes para trazer à mente experiências, fatos importantes da vida. Expliquei-lhes a definição de memórias literárias. Juntos, lemos a obra *Transplante de menina*, de Tatiana Belinky.

Observei que, no entorno da escola, os moradores gostam de festas em que as músicas tocadas são voltadas para o passado. Essas festas são chamadas de "Baile da saudade" e uma música do cantor Reginaldo Rossi "A raposa e as uvas" é muito tocada. Pedi aos alunos que copiassem a letra da canção e pesquisassem junto a pessoas mais velhas o significado de algumas palavras. O resultado foi ótimo, pois eles adiantaram a entrevista que estava programada para a tarefa seguinte. Impressionante o modo como falavam de seus pais, avós, amigos dos avós... E eu ficava cada vez mais animada em prosseguir. Complementamos a oficina lendo a crônica "Antigamente", de Carlos Drummond de Andrade, para que eles percebessem melhor o modo de vida das pessoas de outrora.

Solicitei que falassem da sua infância, dessa vez por escrito. Depois, com as produções já em mãos, expliquei-lhes sobre a variedade de gêneros textuais que temos. Lancei mão do Caderno do professor *Se bem me Lembro*, para mostrar diferenças entre um diário, um relato histórico e memórias literárias.

Chegara a hora de trabalhar aspectos linguísticos e textuais relevantes que compõem o gênero memórias literárias: retomada de referentes, indicadores de espaço, os tempos verbais, elementos da narrativa, narração, descrição, figuras de linguagem, denotação e conotação. Essa parte do trabalho exigiu bastante.

Em oficina posterior, solicitei que convidassem pessoas mais velhas para uma entrevista na escola. Chegado o dia, cerca de vinte pessoas encontravam-se na sala de aula. Iniciamos nossa conversa. Aos alunos caberia a tarefa de observar, fazer anotações e perguntas. Expliquei aos convidados sobre a Olimpíada, uma iniciativa do governo brasileiro, Fundação Itaú e outros parceiros que tem o objetivo de incentivar a aprendizagem do jovem, o que será bom para ele e para o desenvolvimento do país. Esse foi um momento muito

emocionante, pois a cada história contada, a cada mergulho no passado, eu observava aqueles olhares atentos dos alunos, alguns tão envolvidos com as histórias que se esqueceram de fazer anotações.

Em meio a tantas narrativas, uma se destacou e eu mal sabia que era ela que me faria chegar onde cheguei. Um senhor perguntou-me: "Professora, posso contar minha história?". E ele falou de sua infância, da professora, dos pais, da terra, dos livros, do poeta preferido. Imagine o leitor, como me senti nesse momento. Eu, uma apaixonada por Literatura luso-brasileira, amante das letras e da profissão, ouvindo aquele senhor narrar suas memórias. Dias após a entrevista, fizemos uma leitura de *Como num filme*, de Antonio Gil Neto. Esta aula serviu para que conversássemos sobre autor, narrador e personagem.

Finalmente, chegou o dia em que eles tiveram que escrever os próprios textos pela perspectiva do outro, daquela pessoa que fora entrevistada por eles. Empolgados, transformados, estavam longe de serem aqueles do início. O que eu ouvia então era: "Professora, vou viajar com a senhora na semifinal!". Eu sorria. Senti-me como o professor Mark Thackeray, personagem de Sidney Poitier, ao final do filme *Ao mestre, com carinho*.

Recebidos os textos, li, revisei, fiz ajustes e os devolvi aos autores para que os reescrevessem. Dos textos produzidos, um foi selecionado e chegou à semifinal. Confesso que não imaginava ir tão longe. E isso me fez refletir: será que eu também, no início, não era pessimista como meus alunos? Porque, na verdade, meu objetivo era contribuir para a formação de bons leitores e escritores. É claro que prêmio maior que esse não há, mas chegar à semifinal, competindo com tantas escolas, era um sonho distante que se realizou.

Assim, reconheço que também fui transformada. Fui aluna nesse processo, penso que fiz a lição de casa direitinho – e aprendi. Encerro este meu relato mais forte, mais sábia, mais experiente para encarar novos desafios. Obrigada, professora Olímpíada.