



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ

ALEX PEREIRA DE ARAÚJO

**A ORDEM DO DISCURSO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS PCN E NAS OCN: EM
QUESTÃO A (ID)ENTIDADE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS CONSTRUÍDA SOB
A FORÇA DE LEI**

ILHÉUS – BAHIA

2011

ALEX PEREIRA DE ARAÚJO

**A ORDEM DO DISCURSO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS PCN E NAS OCN EM
QUESTÃO A (ID)ENTIDADE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS CONSTRUÍDA SOB
A FORÇA DE LEI**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL): linguagens e representações como requisito para obtenção parcial do título de mestre em Letras, à Universidade Estadual de Santa Cruz.

Área de concentração: Linguagem: descrição e discurso

Orientadora: Profa. Dra. Élide Paulina Ferreira

ILHÉUS – BAHIA

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

A 668 Araújo, Alex Pereira de.

A ordem do discurso e a violência simbólica nos PCN e nas OCN em questão a (id)entidade do professor de português construída sob a força de lei/ Alex Pereira de Araújo. Ilhéus: Departamento de Letras e Artes/UESC, 2011.

Orientadora: Élide Paulina Ferreira
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz.
Programa de Pós-Graduação em Letras, Linguagens e Representações.
Inclui bibliografia

1. Análise do Discurso. 2 Linguagem e Educação. 3 Professores de português. formação social. I. Título.

CDD 401.41

**A ORDEM DO DISCURSO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS PCN
E NAS OCN: EM QUESTÃO A (ID)ENTIDADE DO PROFESSOR
CONSTRUÍDA SOB A FORÇA DE LEI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagens e Representação para obtenção do título de mestre em Letras, Linguagens e Representações, à Universidade Estadual de Santa Cruz.

Área de concentração: Linguagem: descrição e discurso

Orientadora: Profa. Dra. Élide Paulina Ferreira

Ilhéus – BA, 23/02/2011.

Élide Paulina Ferreira – Profa. Dra.
UESC – BA
(Orientadora)

Zelina Márcia Pereira Beato – Profa. Dra.
UESC – BA

Kanavillil Rajagopalan – Prof. Dr.
UNICAMP - SP

DEDICATÓRIA

Dedicar tem vários sentidos e implicações para mim. O primeiro é reconhecer e buscar na memória os mercedores; no esquecimento, a pena deixa a dívida dobrada. O fio da tessitura é longo. Mas é preciso fazer. Portanto, dedico:

A todos os trabalhadores das roças de cacau que fizeram dessa região a Região do Cacau. Construíram cidades como Itabuna, mantiveram a mata atlântica, contribuindo para o surgimento da Universidade Estadual de Santa Cruz – “o campus de paz”, no dizer de Valdelice Soares Pinheiro - onde eu me encontro e a encontro e me desencontro.

A todos meus professores (em Especial a Elza Gama, Rita Almeida, Luizete Braga, Meire Moura, Agnis Brasil Smith, Glória Magnavita, Maria Aparecida Siqueira, Marialda Jovita Silveira, Arlete Vieira da Silva e Élide Paulina Ferreira).

A meus alunos (em especial os de São José da Vitória pelas minhas faltas).

As professoras Fátima, a Clélia e ao professor Anderson, ex-diretores do Colégio 13 de Junho, pela compreensão.

As colegas do Treze de Junho, Lélia, Roseni, Cleane e Sandra pela companhia sempre alegre à espera do ônibus para Itabuna na BR101, e a Rita Maria, pedagoga da *différance*.

A meus pais pela vida e pelo amor de pais (exemplos de honestidade)

In memoria de Girlene Maria Sá de Araújo pela bravura de lutar e lutar contra o câncer, mas partiu para o mundo espectral. Simplesmente minha irmã Gil.

In memoria de Eulina Maria Lavigne Gesteira (Lili), menina que lia e vendia livros e agora toma conta da biblioteca do Céu.

A Jacques Derrida e a todos que de alguma forma passam pelo constrangimento do não pertencimento, da exclusão e do monolinguismo do outro.

A Milton Santos, geógrafo baiano, negro que começou a carreira em Ilhéus, pelo título de *Doutor Honoris Causa* que não recebeu da UESC.

A Paulo Freire, a Anísio Teixeira e a Florestan Fernandes, educadores que educam sempre mesmo em tempos de interdições.

A Foucault e a Nietzsche, nascidos no dia do professor.

AGRADECIMENTO

Agradecer, também como dedicar, requer memória e esquecimento. Dívida material e espectral. Mas é preciso fazer o discurso acontecer, tecer o fio. Por isso, agradeço

A Universidade Estadual de Santa Cruz e as pessoas que fizeram/ fazem dela um espaço humano das Humanidades e das Ciências puras:

A Sandro da cantina pela generosidade.

A Kássia Vita, Carla, Silmara, dona Margarida, Cristina (*in memoria*), Anselmo Pereira, funcionários da UESC, lotados no DLA e no colegiado em algum lugar do tempo. E aos respectivos diretores e coordenadores.

A coordenação do Mestrado de Letras e secretária Brenda Calheira dos Santos.

A Amélia, Célia dos Anjos (Celinha) e a Gisele (*in memoria*) meninas guardadoras de Livros.

A Sâmia Correia, Joanice Antonia, Vânia Lacerda, Carmen Santana, Valdiná Guerra, Valquíria Souza, Daniela Galdino, Manoel Barreto, Maria Lígia Castro, minha família na UESC e para eternidade. Tornaram minha vida mais feliz num não-entre-lugar. Meus *Ecce Homo*. Gente que lê Nietzsche.

A Lilian Cristina, Diana Rodrigues, Cristiane Teixeira e Carlosberg por me recrutarem para o Diretório Acadêmico de Letras (hoje CAL) num tempo já da memória.

A Marialda Jovita Silveira e a Arlete Vieira da Silva por serem Marialda e Arlete. Minhas professoras, minhas mestras.

A Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro pelos gestos de humanidade para comigo ainda na graduação (uma pessoa humana e amiga).

A Élide P. Ferreira pela caminhada de fazer o meu desejo acontecer, pela sua avaliação precisa porque antes de tudo se apóia na desconstrução (Minha interlocutora mais que especial – eco da *différance* de Paulo Ottoni e Jacques Derrida).

A professa Dra Zelina Márcia Beato da UESC e ao professor Dr Kanavillil Rajagopalan da Unicamp pelas críticas acerca do texto.

A Dalva Correia, Tiago Correia e Cristiane Joaquina, mais que especiais. Família que se escolhe aqui.

À família Dias Ramos, principalmente as professoras Lúcia e Adriana

E, finalmente, a minha família, gente que se escolhe antes de vir ao mundo.

Ao meu pai (painho), hoje memória e espectro, por ser meu Pai.
A minha mãe que me ensinou a dizer obrigado e a respeitar os outros.

Aos irmãos mais velhos pelas fraudas trocadas, mamadeiras dadas.
À Iara e a Cristiano pelas brigas de irmãos pelo amor da mãe.

“Quem somos nós?”
Michel Foucault

“A quem perguntar senão ao outro?”
Jacques Derrida

LISTAS DE SIGLAS

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais.

PCN2-EF: Parâmetros Curriculares Nacionais, volume II, língua portuguesa, ensino fundamental dois (5ª a 8ª série).

OCN: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (volumes I, II e III).

OCN1-EM: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias; volume I).

MEC: Ministério da Educação.

LA: Linguística Aplicada.

**A ORDEM DO DISCURSO E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NOS PCN E NAS
OCN: EM QUESTÃO A (ID)ENTIDADE DO PROFESSOR CONSTRUÍDA SOB
A FORÇA DE LEI**

RESUMO:

Entendendo a identidade como construção ideológica, esta pesquisa busca refletir sobre a identidade dos professores de língua portuguesa construída nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa, os quais impõem uma nova postura teórica e prática a estes profissionais. Dito de outra forma - pretende-se apresentar e discutir os resultados de uma análise discursiva das representações da (s) identidade(s) e competências atribuídas aos professores, enfatizando as representações sociais da profissão do professor na sociedade contemporânea brasileira, abrindo a possibilidade para questionarmos a identidade unificada e transparente que os documentos oficiais desenham para os professores.

PALAVRAS-CHAVE: discurso; PCN2-EF/OC1-EM; democracia; (id)entidade; desconstrução.

**L'ORDRE DU DISCOURS ET LA VIOLENCE SIMBOLIQUE DANS LES PCN
ET DANS LES OCN: EN QUESTION L' (ID)ENTITÉ DU PROFESSEUR
CONSTRUITE SOUS FORCE DE LOI**

RÉSUMÉ:

Cette recherche vise à réfléchir sur l'(id)entité des professeurs de langue portugaise construite dans les Paramètres Curriculaires Nationaux et dans les Orientations Curriculaires Nationales pour l'enseignement de langue portugaise, qui imposent une nouvelle position théorique et pratique à ces professionnels, en comprenant l'identité en tant que construction idéologique. En d'autres termes, nous avons l'intention de présenter et discuter les résultats d'une analyse des représentations discursives de (s) identité (s) et des responsabilités attribuées aux enseignants, en insistant sur les représentations sociales de la profession d'enseignant dans la société brésilienne contemporaine, en ouvrant la possibilité pour interroger l'identité unifiée et visible que les documents officiels dessinent pour les enseignants.

MOTS-CLÉ: discours; PCN2-EF/OC1-EM, de la démocratie, l'(id)entité, la déconstruction.

SUMÁRIO

Resumo	vii
Résumé	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	15
1. As regras do jogo.....	15
1.1. A construção desconstrutiva das regras.....	16
1.1.2. Revisando os arquivos teóricos: a (des)construção de linguagem (ou do jogo)...	16
1.1.3. Metanarrativas, discurso, enunciado: ou arquivos encruzilhados	17
1.1.4. A desconstrução do jogo	20
1.1.5. A condição da desconstrução sem condição.....	23
1.1.6. A questão da violência simbólica	25
1.1.7. <i>Modus operandi</i> (ou encruzilhada teórica).....	28
CAPÍTULO II	30
2. A condição da mundialização e da identidade (do professor) no jogo da linguagem e da (pós-) modernidade.....	30
2.1. Entre a modernidade e a pós-modernidade (a identidade encruzilhada e sua epistemologia.....	31
2.1.2. O crepúsculo da (id)entidade moderna (no jogo da linguagem)	31
2.1.3. Assim falou Nietzsche: “tudo se desfaz, tudo se refaz”	32
2.1.4. Escola lugar da (id)entidade moderna	38
2.1.5. Prelúdio de uma identidade	42
2.1.6. Globalização e escola: caminhos e encruzilhadas	43
2.1.7. Modernização, democracia e cidadania na ordem do discurso	46
2.1.8. A cidadania (entradas ou saídas) para educação pós-moderna.....	47
CAPÍTULO III	53
3. O fenômeno da construção de identidades do professor no discurso oficial no Brasil em tempos de transição.....	53
3.1. No meio do caminho tinha uma encruzilhada	54
3.1.2. O discurso da necessidade (im)positiva (ou sob a força de lei).....	54
3.1.3. A ponta do fio: dos parâmetros e das orientações (os elementos pré-textuais)....	55
3.1.3.1. Convite ao jogo (na carta do ministro da educação aos professores)	57
3.1.3.2. O <i>fora</i> e o <i>dentro</i> da cidadania: uma parada nos objetivos	61
3.1.3.3. Apresentação e introdução (do olhar [im]positivo do outro como parâmetros)	63
3.1.3.4. A-present-ação das orientações curriculares	73
3.1.4. No centro do discurso: o dentro e o fora (ou desfazendo o pano envolvendo o pano).....	81

3.1.5 Língua: o poder de (des)construir verdades em parâmetros e orientações.....	89
3.1.5.1.As histórias do ensino da língua portuguesa (ou veredas de identidade)...	92
3.1.5.2. Concepção de lingua(gem).....	94
3.1.5.3. O objeto de ensino (ou a língua como centro).....	95
3.1.5.4. Competências para um sujeito-cidadão ideal de língua materna.....	96
3.1.5.5. Sujeito da linguagem ou sujeito do ensino (variáveis do ensino- aprendizagem[?]).....	98
3.1.6. Parâmetros e orientações de novas identidades.....	106
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	114

1. INTRODUÇÃO

Desde que Michel Foucault “habitou” “sub-repticiamente” (assim dito por ele mesmo) seu próprio discurso e a vaga deixada por seu antigo orientador Jean Hyppolite, num ritual de posse que incluía o direito de nomear sua cátedra no *Collège de France* (e ele a chamou de História dos Sistemas de Pensamento)¹, que se tem buscado, a partir de sua obra *A ordem do discurso*, compreender a produção discursiva como produção *de* sujeitos *para* sujeitos inscritos em uma dada sociedade, uma produção “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 8-9). E isso significa dizer que todo discurso incide em uma (des)ordem sob a qual se pode (des)armá-la.

E essa produção de discurso não ocorre senão por meio de uma força violenta que sempre está inscrita em sua pesada *ordem* enquanto poder que se (im)põe ao outro por meio de tais procedimentos elencados por Foucault (*ibidem*) em sua “aula-acontecimento”, e, enquanto *força* autorizada que pode ser chamada aqui de *violência simbólica* e/ou conforme também se pode ver em Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2008 [1970]) e em Jacques Derrida (2007[1994]). Portanto, *discurso*, *força* e *violência* estão na ordem da estrutura *da* tese que será aqui apresentada para desconstruir e/ou desarmar o *corpus* formado por discurso(s). Vale à pena lembrar que

¹ Na realidade, o nome da cátedra História dos Sistemas de Pensamento foi proposto por Jules Vuillemin à assembleia geral dos professores do Collège de France em 30 de novembro de 1969, em substituição à cátedra História do Pensamento Filosófico, a qual foi ocupada pelo antigo orientador de Foucault na tese sobre a loucura, Jean Hyppolite.

não há aqui “nenhuma clausura taxonômica”, usando as palavras de Derrida (2001, p. 47).

Sob o título do trabalho aqui em apresentação, *a ordem do discurso e a violência simbólica nos PCN e nas OC e o seu subtítulo, em questão a identidade do professor de português construída sob força de lei*, imaginemos, diria Derrida (1996). Esboçemos uma imagem. Ela não terá senão uma grande semelhança com uma encruzilhada que aponta para várias outras ou seria como um espelho visto dentro de outro espelho.

O discurso é a primeira imagem refletida na encruzilhada cuja segunda imagem é a identidade vista enquanto *processo de identificação* que se constrói pela *força de lei* própria do discurso enquanto produto da relação língua(gem) e sociedade. Esta última no sentido de relação entre *sujeitos* sob a força do *assujeitamento* - em termos das teorias de discurso e das reflexões tecidas por Althusser e levadas a cabo por Foucault e sua geração.

Tal relação -, e, entendamos “relação” no sentido de encruzilhada enquanto *espaço-lugar* construído socialmente por meio da linguagem em discurso - nem sempre se dá pacificamente na coexistência de um *face a face*, o que implica dizer que em toda relação de sujeitos requer algo que está, em rigor, na ordem do político “da mesma forma que se poderia falar de uma política de relação”² (DERRIDA, 1996, p. 39 [tradução minha]) ou, talvez, pensar em outra posição, e aí temos: relação política, e, nesse caso, pode-se pensar, já a partir do título, como um lugar em que se articula essa relação política com o desejo de colocar no mesmo *espaço* de discussão Foucault, Bourdieu e Derrida, nomes próprios que têm relação política com o pensamento crítico cuja essência é, sobretudo, política.

E essa relação também não terá senão uma vaga semelhança com outro título que anuncia uma temática voltada para a política de relação, “o monolinguismo do outro” de Jacques Derrida (*ibidem*), e “comigo próprio e com o gênero de anamnese autobiográfica que sempre parece de rigor quando se expõe dentro do espaço da relação”³ (*idem, ibidem* [grifo do autor]). E essa relação, que julgo coerente, “exprime

² Aqui optei por traduzir direto da *língua* de Derrida, ainda que haja uma tradução lusitana de Fernanda Bernardo publicada pela editora Campos das Letras (Lisboa, 2001). Cf. original: « *comme on pourrait aussi parler d'une politique de relation* ».

³ « *et avec moi-même et avec le genre d'anamnèse auto-biographique qui torjours paraît de rigueur quand on s'expose dans la relation.* ».

a força de um desejo”, diria assim Derrida (1995, p. 230) se estivesse nessa discussão a “duas mãos”.

Ouso então apresentar este trabalho como uma espécie de quase “*anamnese autobiográfica*” na medida em que ele traz um pouco de tudo aquilo que vi, vivi e senti enquanto professor de língua portuguesa em pleno exercício da profissão no/do Brasil, a exemplo do que faz Maria José Coracini (2003a e b, 2007, 2010) e Beatriz Eckert-Hoff (2003, 2008, 2010), quando refletem sobre suas experiências enquanto professoras formadoras nos cursos de formação continuada (docência continuada) e de pesquisadoras.

No meu caso, tal *anamnese autobiográfica*, e, “em seu conceito corrente, a anamnese pressupõe, a identificação, não a identidade propriamente dita ⁴ - ”, tem uma relação política com Paulo Freire (1996), mais precisamente, quando traduzo aqui sua afirmação *política* de “não há docência sem discência” (em sua *Pedagogia da autonomia*) como política de relação, ou seja, uma relação de sujeitos (professor e aluno) que está na ordem da relação *política* porque exige uma política de relação, seja ela explicitamente regida pelo autoritarismo ou pelos princípios democráticos. Da mesma forma, quando se fala em políticas de Estado para a educação, pode se traduzir como uma política de relação que promove (ou deve promover) o diálogo com as instituições e seus sujeitos politicamente situados (ou *assujeitados*), como forma de gerenciamento do sistema educacional.

Eis que gostaria de apresentar, após ter dito essas palavras, a hipótese de trabalho que faço ao supor com Derrida (1996, p. 53 [tradução minha]) que “uma identidade nunca é dada, recebida ou atingida; apenas suporta o processo interminável, indefinidamente fantasmático, da identificação” ⁵, mas que, por outro lado, tal processo muitas vezes é mascarado pela incrível possibilidade de fixação que se dá no jogo da/na língua ao traduzir o in-traduzível como algo estável, natural e transparente (cf. SILVA, 2000, HALL, 2000; 2006).

A partir desse ponto que desejo abrir a discussão acerca da questão da (im)posição/fixação de uma nova (id)entidade construída para o professor de língua portuguesa cuja difusão se dá, sobretudo, nos PCN e nas Orientações Curriculares tendo como traço primeiro um conceito de cidadania apresentado como “pleno” de

⁴ « *Dans son concept courant, l'anamnèse présuppose l'identification. Non pas l'identité, justement* » (DERRIDA, 1996, p. 39).

⁵ « *Une identité n'est jamais donnée, recue ou atteinte, non, seul s'endure le processus interminable, indéfiniment phantasmatique, de l'identité* » (Idem, *ibidem*).

poderes, mas que aparece apenas no plano da “aparência” como parte da ordem do jogo do discurso oficial e não enquanto “essência” do regime democrático de direito.

O segundo traço, seria aquele ligado a uma competência linguístico-profissional que, por sua vez, estaria ligada à (im)posição de uma postura teórico-metodológica sob a qual o professor deve se orientar (ou se identificar), o que implica em aceitar, sem resistência, um novo conceito de língua e, até mesmo, o conceito de competência (discursiva, textual etc.).

Eis aqui a ordem de/no discurso que controlará todos os discursos a partir de memória discursiva dos conceitos abstratos de *cidadania* (ligada à competência linguístico-profissional estruturada a partir de uma postura teórico-metodológica determinada) e de *língua*, enquanto representação do nacional que se abre face às demandas da globalização. Uma ordem que se (im)põe ao espaço escolar, cujo sentido é criar condições para formar cidadãos num mundo mais plural ou transcultural. E isso sem as mínimas condições de trabalho para que haja aplicação da proposta teórico-metodológica articulada com o conceito de cidadania, ilusório nessas condições? Ou ilusório por natureza?

Aí estaria o indício da primeira contradição: achar que apenas o envolvimento dos professores com o conceito dado de cidadania resolveria os problemas do sistema educacional. A segunda contradição seria aquela ligada à (im)posição da proposta teórico-metodológica de orientação bakhtiniana, mas que a unilateralidade do Ministério da Educação a nega com sua política de relação *sem* relação com os professores quando resolveu organizar tais documentos, *i.e.*, excluindo do debate os principais interessados: professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Afirmava Paulo Freire (2009, p. 149) “quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será para a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, melhor será para a democracia”. É com vistas nessas questões que esta pesquisa busca responder aqui e atender a uma demanda, de forma modesta à medida que busca compreender as implicações dessa (im)posição de identidades para os professores, apresentadas como algo positivo, ou seja, enquanto fruto de políticas dialógicas e/ou democráticas que se concretizam apenas no plano discursivo (no plano da aparência) e para isso subverte o sentido de diálogo e democracia.

Daí o interesse desafiador em estudar, de um lado, o fenômeno de construção das identidades *na e pela* língua(gem) como mecanismo ou enquanto processo de

identificação de uma hegemonia que se (im)põe pela força do poder, o qual só pode surgir da relação entre os sujeitos, ou seja, daqueles que produzem e daqueles que são produzidos dentro de uma ordem já “naturalizada” ou que pretende se naturalizar e que faz parte do sistema de pensamento que ilustra o modo como funciona o mundo Ocidental, sobretudo, da maneira como os Estados-nação modernos vêm tentando impor sua hegemonia desde os tempo da Revolução Francesa. Do outro, suas contradições enquanto algo coerentemente sustentado pelo jogo de linguagem.

Pode-se dizer que a Revolução Francesa é o marco de uma nova ordem que substituiu aquela do *antigo regime* em crise. Nessa nova ordem anunciada pela ascensão da burguesia ao poder, o Estado-nação assumiria o poder da organização social, ou seja, a Santa Sé e o absolutismo monárquico perdem sua hegemonia política e social de poder impor/controlar os processos de identificação exercidos na antiga ordem. Dito por Dinis (2007, p. 364), o Estado-nação assume o papel de produtor dos processos de identificação dos sujeitos – ditos agora cidadãos - usando, sobretudo, a língua nacional, que, acrescentaria, se materializa nos discursos dos sujeitos (cf. HALL, 2006).

Pode-se dizer que a globalização enquanto hegemonia de uma nova ordem também se utiliza desse mecanismo para se impor, ou seja, o fenômeno da construção e (im)posição de identidades também faz parte do movimento da “globalização” que vem promovendo um certo apagamento das fronteiras nacionais em favor da formação de espaços (trans)nacionais como o MERCOSUL, e/ou como a União Europeia; com efeito, promovendo o aparecimento de “identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2000, p.20).

Nesse sentido, a globalização é essencialmente um gesto de “atravessar fronteiras” e esse gesto também implica a (im)posição de novos conceitos de identidade cultural/nacional numa sociedade que não parece mais se organizar unicamente segundo *parâmetros* supostamente fixos de território, *língua*, memória (BEATO, 2004[grifo meu]). Isso não nos impede de ir mais adiante, estendendo a discussão acerca da identidade para englobar esses e outros conceitos abstratos que constituem o sistema que rege este novo processo de identificação de que falam Derrida (1996) e Coracini (2003a).

No campo da educação, esse gesto é mais silencioso, mas sua força é mais violenta. Por isso, tratar-se-á aqui especificamente da (im)posição de identidade(s) para os professores de português (como língua primeira, daqui em diante L1, que atuam no Brasil) enquanto ação de uma nova política linguística e/ou educacional brasileira

sancionada e regulamentada nos últimos anos, e divulgada através da publicação de documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) -, aqui tomados como *corpus*, mas que tem filiações nesse processo de (trans)nacionalização das fronteiras e da economia, como parte dos eventos que se operam em escala mundial cuja violência simbólica é traduzida por Milton Santos (2008) como *Globalitarismo*, cuja materialização e circulação se percebe principalmente no plano de discurso(s) que “instaura(m) a autoridade ou o poder do Estado” (DERRIDA, 2007) em um todo organizado de uma nova hegemonia, de uma nova ordem, de uma nova estrutura cuja ética é aquela do mercado e não a ética universal do ser humano (cf. FREIRE, 1996, p. 125-134).

A exemplo do estudo feito por Lawn (2001) na Inglaterra, a leitura a ser realizada aqui, dará o tratamento de discurso a esses novos documentos da política linguística brasileira à medida que eles foram produzidos por sujeitos e para sujeitos, cuja suposta finalidade é criar referências curriculares nacionais (em nome da cidadania) – o dito deste discurso.

No entanto, esta leitura tem como propósito perceber a dissimulação da textura, a lei de sua composição e a regra do seu jogo (DERRIDA, 2005, p. 7) para discutir o tipo de sujeito que tal discurso constrói, questionando aspectos relevantes para compreender o processo de representação identitária produzido por sujeitos para sujeitos inscritos no jogo da língua(gem), buscando expor o não-dito em a sua ordem elíptica (com sua força de Lei), a sua violência simbólica, ou no dizer de Derrida (2007, p.7), “uma força autorizada, uma força que se justifica ou que tem aplicação justificada, mesmo que essa justificação (sic) possa ser julgada, por um lado, injusta ou injustificável”.

Assim, a fundamentação dessa pesquisa, de caráter interpretativo, tem como alicerce a perspectiva discursivo-desconstrutiva, amplamente divulgada por Coracini (2003 a, 2003 b) no campo da LA, ou seja, uma abordagem discursiva que se identifica com os estudos acerca do discurso e da subjetividade pensados dentro do sistema do pensamento moderno observado e discutido por Michel Foucault; com a psicanálise freudiana e lacaniana (de um certo Freud e de um Lacan) para compreensão do sujeito e da subjetividade, “além da desconstrução que se inspira em Derrida, responsável pela problematização de tudo e de todos” (CORACINI; ECKERT-HOFF, 2010).

Anterior a esta prática, podemos encontrar na literatura dos estudos da Análise de Discurso de linha francesa (praticada no Brasil) trabalhos como os de Haquira

Osakabe, *Argumentação e Discurso Político* (1979), de Eni Pulccineri Orlandi, *A linguagem e seu funcionamento* (1983) e de José Luiz Fiorin *O regime de 1964: discurso e ideologia* (1988); bem recentemente, destacam-se o trabalho de Freda Indursky, *A fala dos quartéis e outras vozes* (1997), e, por fim, de Mónica Graziela Zoppi-Fontana, *Cidadãos Modernos: discurso e representação política* (1997) que, de certa forma, contribuíram para a composição desta nova perspectiva apresentada por Coracini. Em outras palavras, há um diálogo entre a perspectiva da AD com os estudos da LA realizados por Coracini em que o ponto de intersecção é o conceito de discurso e a própria análise linguística deste acontecimento que envolve o político e linguagem na construção dos sentidos produzidos por sujeitos para sujeitos.

Nestes estudos, podemos perceber que o político e o linguístico nunca estão dissociados, o que nos leva a assumir a mesma postura, já que optamos por caminhar por estas vias encruzilhadas do/pelo discurso enquanto acontecimento linguístico produzido por/para sujeitos. Podemos dizer também que as reflexões aqui realizadas podem ser vistas como eco dos trabalhos desenvolvidos pela LA que dialogam com os estudos do campo da educação realizados por Paulo Freire que sempre afirmava e reafirmava que “o ato de educar é político”. Uma reflexão concebida em um período de interdições e exclusões pelas quais Paulo Freire, seu autor, e muitos brasileiros passaram; de um lado, a democracia tão cara, que lhe custou o exílio; e, do outro, o discurso que não se calou nem mesmo no silêncio dos que ficaram, ou, daqueles que tiveram as vidas ceifadas para que a democracia pudesse ser restabelecida no Brasil.

Essa reflexão também ecoa a voz de uma geração da qual Bourdieu, Lyotard juntamente com Foucault e Derrida (citados anteriormente) buscaram desconstruir ou refletir sobre as questões da modernidade e da sua herança teórica iluminista. Uma geração que ficou conhecida muito mais pelas divergências do que pela convergência das questões suscitadas pelo estruturalismo francês da segunda geração pós-saussuriana, mas, conforme Cusset (2008, p. 38), o grande ponto de intersecção ou de convergência estaria no plano político porque esta geração gozou e ainda goza do estatuto de teorias subversivas e de *pathos* revolucionário.

Por essa razão, buscou-se aqui lançar mão do(s) conceito(s) de *discurso* em Foucault, de *desconstrução* em Derrida, de *violência simbólica* em Bourdieu (e Passeron), de *metanarrativas* em Lyotard para refletir sobre os efeitos da globalização, principalmente do seu caráter homogeneizante de produzir identidades, como a do professor nas políticas linguísticas e educacionais, já que discutiremos como a

identidade é produzida nos documentos (discurso) e, quais seriam as possíveis implicações disso no espaço escolar e nos sujeitos (precisamente o professor).

Aqui essas questões serão pensadas, como já foi dito anteriormente, como acontecimentos de linguagem, uma vez que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41). Tal postura tem suas implicações; uma delas é a de aceitar como axioma a ideia de que a “língua é um fato social”; a outra, de que “todo dizer é fazer”. Dessa forma, o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem, produção de sujeitos para sujeitos; a identidade, por sua vez, é relacional (WOODWARD, 2000, p. 9), isto é, “a única forma de definir uma identidade é em oposição a outras identidades em jogo” (RAJAGOPALAN, 2003a, p. 71).

O surgimento do conceito de identidade está ligado à constituição do homem na cultura ocidental. Este é um acontecimento na ordem do saber (FOUCAULT, 2007, p. 477) que, de certa forma, tem implicações para as relações de poder e tem início na Modernidade. Neste sentido, “o modo de ser homem, tal como se constituiu no pensamento moderno, permite-lhes desempenhar dois papéis: está, ao mesmo tempo, no fundamento de todas as positivities, e presente, de uma forma que não se pode sequer dizer privilegiada, no elemento das coisas empíricas” (FOUCAULT, 2007, p. 475).

O grande desafio aqui, como foi dito antes, será justamente (re)pensar a identidade num momento de intensas e tensas transformações, ou seja, “uma identidade conferida e estável e as alterações que a experiência acidental e imprevisível lhe proporciona” (OSAKABE, 1996, p. 27-28). Pensar a identidade do professor de língua portuguesa. Ora pensada nos paradigmas da modernidade ora pensada pelos paradigmas da pós-modernidade. Mas “o que é a identidade, este conceito cuja transparente identidade em si mesma é sempre dogmaticamente pressuposta por tantos debates sobre o monoculturalismo ou sobre a nacionalidade, a cidadania, o pertencimento em geral?” (DERRIDA, 1996, p. 31-32, tradução minha).

Em um primeiro gesto de aproximação, parece ser fácil definir “identidade”. Digamos simplesmente o seguinte: a identidade é aquilo que se é (em relação aquilo que não é): “sou professor”, “sou lulista”, “sou católico”, “sou homem”, “sou afro-descendente”, “sou derridiano”. Para Silva (2000, p. 74), assim concebida, a identidade parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo, ou seja, como uma referência a si própria (*idem, ibidem*); em outras

palavras, identidade é vista como algo natural, inato aos indivíduos, como um órgão ou parte do corpo do ser humano.

Em outro, pensando a identidade de um indivíduo como uma construção que ocorre na língua e através dela; “isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998, p.41). Dessa forma, colocamos a questão da identidade numa encruzilhada em que ela própria está ligada à ideia de interesses e está investida de ideologia, ou seja, “a construção de identidade é uma operação totalmente ideológica” (*ibidem*, p. 42). Como nos lembra Rajagopalan (*ibidem*), “não é preciso dizer que qualquer impulso para pensar a identidade também terá de ser uma resposta ideológica a uma ideologia existente e dominante”, como é o caso da nossa análise sobre a identidade desenhada para o professor no discurso oficial.

Em relação à Modernidade, não desenvolveremos uma análise institucional com ênfase epistemológica como faz Giddens (1991); no entanto, é preciso esclarecer - como ponto de partida - de que forma a vemos, uma vez que trataremos da identidade como sendo algo que surge num contexto moderno. Dessa maneira, podemos dizer que a modernidade refere-se ao estilo, costumes de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência (GIDDENS, 1991, p.11). Na visão de Lyotard (2000), o pensamento moderno, desde o iluminismo tem se legitimado a si próprio nos *grands-récits* (metanarrativas) como a “dialética do Espírito, a hermenêutica do significado, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, ou criação da riqueza” (p.xxiii).

No contexto atual, além das crises econômicas e políticas, podemos dizer que estamos atravessando um momento de crise de identidade, talvez em razão dessas outras crises, talvez pelo estreitamento de fronteiras geopolíticas, talvez pelo enfraquecimento das instituições tradicionais ou por uma reorientação cultural maior que aponta para o fim de uma era. No dizer de Milton Santos (2008, p. 17), “vivemos num mundo confuso e confusamente percebido”. O que significa dizer que, “de fato, para grande maior parte [*sic*] da humanidade, a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidade” (*ibidem*, p.19). E é por meio dos jogos da linguagem que a nova ordem está sendo estabelecida (ou estruturada), pelos discursos que circulam na mídia, na política, com novas verdades, com novas necessidades, com novas identidades.

Como nos lembra Orlandi (1998, p. 203) “sujeitos e sentidos se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação”. É nesta

perspectiva que consideramos tais documentos como um discurso institucional, veículo de uma nova identidade para o professor de português. Visto dessa forma é que pode-se perceber os seus efeitos de sentidos, *i.e.*, a partir de uma análise discursivo-desconstrutiva que permitirá perceber os saberes e os poderes que eles trazem consigo e que configuram uma identidade para o professor.

Sendo assim, eles serão aqui tomados como *corpus* de nossa pesquisa, a qual levará em consideração as palavras de Foucault quando diz que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.45). Isso se dá através das práticas discursivas. Cada uma delas supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas (*idem*, 1997a, p.11).

Estas práticas discursivas não são puras e simplesmente modos de fabricação de discursos, ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (*ibidem*, p.12). Eis aqui o motivo da escolha deste conceito ou de seus sentidos para interpretar o nosso *corpus*.

Tendo em vista que “o olhar dos especialistas sobre o professor de língua (materna e estrangeira) acaba por constituir, no entrelaçamento de muitos outros, a subjetividade do profissional e o modo como ele se relaciona com a profissão e com os alunos, parte constitutiva de sua identidade” (CORACINI, 2003 a, p. 195), nossa análise discursivo-desconstrutiva pretende desconstruir estes documentos que indicam de que forma os procedimentos pedagógicos devem ser usados pelos professores que deverão lidar para preparar aulas, manusear o material didático, bem como na maneira de se relacionar com os alunos. Aí pode supor que se encontrará a identidade em questão, sob a qual deve haver um processo de identificação com o qual o professor é levado a se identificar. Um processo discursivo que tem força de lei, aquilo que se diz é, e, está pronto e acabado. Saber e poder estão imbricados (ver Foucault) nesta força sustentada pela legalidade institucional de quem está no poder e (im)põe os discursos que são veiculados pelas práticas discursivas.

Dessa maneira, o discurso é o fio que conduz aos sentidos dos saberes e poderes que ele traz consigo. Na encruzilhada que é a Linguagem, desviar-se dele, do discurso é fugir dos sujeitos, dos sentidos, dos conflitos e tensões da Linguagem. Neste sentido, o próprio discurso é uma encruzilhada. Nasce sempre de outro discurso e reenvia a outro. Uma dispersão de enunciados e de sentidos. Como nos lembra Orlandi

(2007, p.15), o trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana. Por isso, ele será tomado aqui na busca de sentidos e de representações, *i.e.*, como materialização de sentidos.

O caminho construído para a reflexão proposta passa por três capítulos. No primeiro, tecemos algumas considerações a respeito dos conceitos apresentados aqui de forma introdutória, tentando ampliar a discussão acerca das escolhas teóricas que fizemos para compor os instrumentos da nossa análise. Em seguida, no capítulo dois, abordaremos sobre a crise do conceito de identidade nos dias atuais com os abalos provocados pela Globalização, pela revolução da informação etc., ou seja, trataremos dos efeitos da política global na política local da educação, como *interdiscurso* (cf. ORLANDI, 2007) da mundialização na ordem do discurso oficial materializado nesses documentos (Parâmetros Curriculares Nacionais – volume II, Ensino Fundamental II - doravante PCN2-EF; e, Orientações Curriculares – Ensino Médio, volume 1, doravante OC1-EM) sobre o ser e o não ser professor (pós-)moderno no Brasil. A análise do *corpus* encontra-se no terceiro capítulo. Aí se buscou encontrar a identidade desenhada para o professor nos dois documentos e o descompasso da identidade desenhada nesses documentos com as condições de trabalho do professor.

É neste quadro que se coloca as questões sobre o discurso da modernização identitária do professor ou de atualização histórica que ganha organicidade no Brasil na passagem da década de 1980/1990, entendendo-o como processo de (re)significação da prática social e políticas pós-ditaduras. Dito de outra forma, as condições de produção do discurso materializado nos PCN2-EF e nas OC1-EM (para o ensino de português) se localizam no conjunto das políticas públicas encaminhadas pelo governo onde a educação ocupa lugar de destaque na condição de espaço privilegiado a ser reformado. De acordo com Carvalho (2007, p.41), o campo da educação tornou-se privilegiado para a constituição de um novo ser social, apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia. O autor chega a dar como exemplo a elaboração e publicação dos PCN.

Em seu estudo Lawn (2001) constata que as alterações feitas na identidade nacional dos professores ao longo da história recente da Inglaterra, “envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nas *mídias*, etc.”. Para ele, “as tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política

educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida” (*ibidem*, p.120).

Dessa forma, o problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor, reitera Lawn. Isso significa dizer que as políticas educacionais visam, na sua maioria, “reformular o povo por meio de reformas educacionais” (SCHEIBE, 2002, p.48) tendo o professor como agente de primeira linha.

De acordo com Silva (2000, p. 83), fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Neste sentido, normatizar significa eleger (arbitrariamente) uma identidade específica como parâmetro o qual em relação às outras identidades são avaliadas e hierarquizadas, *i.e.*, atribui-se a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativas.

Pensando dessa forma, podemos dizer com Silva que “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2000, p. 83). Isso não é pouca coisa. Para Bourdieu e Passeron (2008, p.19), “todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força”, chamamos de violência simbólica.

Como foi dito inicialmente, buscar-se-á aqui desconstruir a ordem do discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (mais precisamente o volume II, dedicado ao ensino da língua portuguesa) e das Orientações Curriculares Nacionais (volume I, o qual é dedicado à área de linguagem no ensino médio) para transitar pela “fronteira entre o que é politicamente dizível ou indizível, do pensável e do impensável” (BOURDIEU, 2007, p. 165) na questão da identidade do professor de português contida nestes documentos, para contribuir com a construção de uma política dialógica de formação docente, *i.e.*, sensível às diferenças culturais e identitárias dos professores no Brasil.

Por meio desses documentos, encontrar-se-á, no dizer da ciência, o novo perfil traçado para o professor de português L1; ou melhor, novos parâmetros para a prática e para a formação docente, aos quais esse profissional deverá seguir para ter uma identidade positiva aos olhos do outro (seja do Estado ou dos especialistas). Como foi dito antes, tal olhar acaba por constituir parte da identidade do professor por meio de um

processo de identificação, que não dispensa o discurso, usado para impor tal identidade. Este novo ser social deve estar apto a responder às demandas postas pela nova ordem mundial com suas inovações tecnológicas e pela globalização da economia. Eis aqui a nova verdade, ou verdade da globalização. Mas isto tem um preço.

Se por um lado o discurso chega rápido na maior parte das escolas, por outro, as novas tecnologias exigidas chegam com muito atraso. Tal desencontro promove a violência simbólica por diversas razões: uma delas é a dificuldade encontrada pelos professores diante da falta dessas tecnologias, exigências, da “nova Era”; a outra é ser culpado pelo fracasso escolar. Assim, enquanto o sistema educativo não souber como favorecer a adoção de ideias novas sem impô-las pela burocracia, as crises e o fracasso vão estar presentes no nosso cotidiano escolar.

Perrenoud (2000, p.157) nos chama a atenção para o fato de que as reformas concebidas no centro do sistema para serem aplicadas em grande escala perdem-se como água na areia. Mesmo quando não há resistência ativa, a força da inércia e as interpretações minimalistas ou conservadoras dos atores (não só os dirigentes e os professores, mas também os alunos e os pais) bastam para fazer com que a reforma melhor pensada perca virtudes.

Nesse sentido, a indicação da necessidade de mudança nos remete à necessidade de envolvimento dos indivíduos como sujeitos no processo, como nos lembra Vasconcellos (2003, p.13), ou melhor, “é preciso que desvendemos o simulacro das aspirações que historicamente tem marcado as reivindicações do movimento docente” (COELHO, 2004 [2009], p.13). No dizer de Moita Lopes (2003, p. 31), “se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive”. Essas palavras carregam o desejo: uma política de relação que ainda não existe.

E nossa leitura tem este desafio de tornar claras as regras desse(s) jogo(s) que envolve(m) a linguagem, a qual permite seu acontecimento “nos processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando”. Pois acreditamos que “não se pode transformar o que não se entende” (*idem, ibidem*). É neste panorama que a tese aqui apresentada busca elemento para traduzir o a-traduzir no *corpus* em questão. Nestas questões cheias de encruzilhadas que adentramos. É sobre

elas que se pensou. Aqui, diria Derrida, “nossa questão é sempre a identidade” (1996, p. 31 [tradução minha])⁶.

Nas páginas que seguem, a questão da (id)entidade, aparecerá na forma de inquietações de um professor que tenta ler as inquietações do mundo pelo prisma da linguagem enquanto relação política entre sujeitos. No entanto, “nós não estamos lidando com uma coexistência de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta” como diria Derrida (2001, p. 48). Inquietações em encruzilhada de um mundo sem fronteira, mas cheio de identidades em conflitos. Inquietações de um leitor que busca o político *dentro e fora* do que é textualmente materializado, mas que muitas vezes, encontra-se “miopizado”, ensurdecido, fazendo com que muitos de nós aceitemos a medonha malvadez do capitalismo, diria Paulo Freire (1996). Inquietações ou “inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina” (FOUCAULT, 1996, p.8).

Eis aqui uma advertência escrita na *minha* língua, aquela que não me pertence porque o “eu é um outro”! Essas ainda não são as “últimas palavras” de uma aula que termina.

⁶ Original: «*Notre question, c'est toujours l'identité* ». (Cf. DERRIDA, 1996, p. 31).

CAPÍTULO I

AS REGRAS DO JOGO

*“nossa questão é sempre a identidade”
Jacques Derrida*

1.1. A CONSTRUÇÃO DESCONSTRUTIVA DAS REGRAS

Neste capítulo, trato do *modus operandi*, precisando o emprego de alguns conceitos apresentados na introdução, os quais serão usados com muita frequência na análise do *corpus* tais como *metanarrativas*, *discurso*, *enunciado*, *desconstrução*, terminologias que envolvem as questões próprias da relação sujeito/linguagem, do(s) acontecimento(s) desta relação, sobretudo, da representação. Dessa forma, a articulação dessas ferramentas teóricas e de algumas das reflexões de seus criadores, leva-nos a uma leitura interpretativa cuja sistematização obedece à abordagem *discursivo-desconstrutiva* (CORACINI 2003a, 2003b, ECKERT-HOFF, 2003; 2008; CORACINI; ECKERT-HOFF, 2010), ratificando o que anunciamos na introdução.

1.1.2. Revisando os arquivos teóricos: a (des)construção de linguagem (ou do jogo)

Na trilha dos estudos da Linguagem, tomando como ponto de partida o estruturalismo europeu⁷, encontra-se a chamada “virada linguística”, na qual a Linguística estrutural colocando a linguagem como foco de suas reflexões torna-se um (mega) paradigma ao influenciar as Humanidades. A proposição da descentralização do sujeito humanista e sua consciência do centro do mundo social é um “acontecimento” que tornou isso possível. No dizer de Derrida (1976, p. 262), “este momento foi aquele em que a linguagem invadiu a problemática universal”. Nesse período, o estruturalismo conseguiu penetrar na antropologia, na crítica literária, na psicanálise, no marxismo, na história, na teoria estética e nos estudos da cultura popular transformando-se em um poderoso e globalizante referencial teórico para a análise semiótica e linguística da sociedade, da economia e da cultura, vistas agora como sistemas de significação (PETERS, 2000, p.10). De acordo com Silva (1996),

⁷ De acordo com J-J. Courtine (2006, p. 117), o termo ‘pós-estruturalismo’, que se refere a certo estado do pensamento crítico francês, é certamente inusitado na França. Derrida (1998[1987]) também já havia constatado que a palavra pós-estruturalismo era ignorada na França, exceto quando “retorna” dos Estados Unidos. Aqui preferimos usar o termo estruturalismo no sentido geral sem fazer menção ao pós-estruturalismo em razão disso.

Nesse movimento, a consciência e o sujeito não saem apenas do centro da cena social: são eles próprios descentrados. Além de não serem determinantes, autônomos e soberanos, consciência e sujeito tampouco são fixos e estáveis, carecendo de um centro permanente e bem estabelecido. A própria natureza da linguagem é também redefinida. Não mais vista como veículo neutro e transparente de representação da ‘realidade’, mas como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, a linguagem também deixa de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um significado que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca. Em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada. (p. 248-249).

A partir daí tem-se desenvolvido uma grande diversidade de investigações teóricas e aplicadas que, nos últimos 20 anos, tem se ocupado da questão da subjetividade, *i.e.*, do sujeito produtor/produzido na/pela sociedade e na/pela ciência moderna do Ocidente que têm se colocado transversalmente (SIGNORINI, 1998, p. 334), a exemplo daquelas que citamos logo na introdução, mas que aqui elas são retomadas para ampliar a discussão e tornar mais consistentes as escolhas teóricas aqui (em)pregadas.

1.1.3. Metanarrativas, discurso, enunciado: ou arquivos encruzilhados

É nesse quadro de investigações que extraímos – para nossa análise interpretativa, certos conceitos que nortearão as questões que serão aqui pensadas. Começamos pelo não menos complexo conceito de discurso. Em termos foucaultianos, ele, o discurso⁸, pode ser visto como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1997b, p. 136). Nesse sentido, o discurso pode ter a sua discursividade desconstruída em enunciados para melhor ser percebida. Por este motivo, o termo enunciado também será utilizado daqui por diante com a mesma frequência de discurso. À primeira vista, o enunciado é a unidade elementar, básica, que forma o discurso, *i.e.*, “como elemento último, suscetível de ser isolado em si mesmo e

⁸ Foucault fala em sua *Arqueologia do saber* que pouco a pouco ele crê ter multiplicado os sentidos de discurso: ora no domínio geral de todos os enunciados, ora grupo individualizável de enunciados, ora como prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados (FOUCAULT, 1997b, p. 90).

capaz de entrar em jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos [...] como um átomo do discurso” (FOUCAULT, 1997b, p. 90). Dessa forma, quando nos referimos ao enunciado X ou Y do corpus em questão, estaremos fazendo com base nesta acepção.

Podemos dizer com Gregolin (2007, p. 7) que “de Michel Foucault vem a problematização sobre a ciência histórica, suas discontinuidades, sua dispersão, que resultará no conceito de *formação discursiva*, na discussão das relações entre os saberes e os (micro) poderes, na preocupação com a questão da leitura, da interpretação, da memória discursiva”. Segundo Orlandi (2007, p. 43), a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica da – determina o que pode e deve ser dito. Para Brandão (1998, p. 39), “é a FD (formação discursiva) que permite dar conta do fato de que sujeitos falantes, situados numa determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido a dar às palavras, 'falar diferentemente falando a mesma língua’”. Dessa forma, podemos dizer que a noção de FD representa na Análise de Discurso um lugar central da articulação entre língua (estrutura) e discurso (acontecimento).

Em relação a outro termo caro ao trabalho de “arqueólogo”, proposto e realizado por Foucault, é arquivo. Em suas próprias palavras, argumenta

Não entendo por esse termo a soma de todos os textos que uma cultura guardou em seu poder, como documentos de seu próprio passado, ou como testemunho de sua identidade mantida; não entendo, tampouco, as instituições que, em determinada sociedade, permitem registrar e conservar os discursos de que se quer ter lembrança e manter a livre disposição. Trata-se, antes do que faz com que tantas coisas ditas por tantos homens, há tantos milênios, não tenham surgido apenas segundo as leis do pensamento, ou apenas segundo o jogo das circunstâncias, que, sejam simplesmente a sinalização, no nível das performances verbais, do que se pôde desenrolar na ordem do espírito ou na ordem das coisas; mas que tenham aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas, um pouco ao acaso, em que processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas – e somente estas –, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e as impossibilidades enunciativas que ele conduz (FOUCAULT, 1997b, p. 148).

Sintetizando a discussão levantada por Foucault, o arquivo é o que define o modo de atualidade do “enunciado-coisa”; é *o sistema de seu funcionamento*. Como podemos ver até aqui, o arquivo não é facilmente percebido, nunca é dado facilmente. Isso implica, antes de tudo, um trabalho de recuperação de todos os traços discursivos susceptível de permitir a reconstituição do conjunto de regras que, num dado momento, definem, ao mesmo tempo, os limites e as formas da dizibilidade, da conservação, da memória, da reativação e da apropriação, como quer e pensa o filósofo francês. A sua aparente naturalidade seja linguística ou pragmática nos é tão natural que se a vemos não a enxergamos, de forma que ela parece estar ocultada. Talvez, neste sentido, Derrida (2005, p. 7) tenha dito que “um texto permanece, aliás, sempre imperceptível”. Traduzindo texto por discurso, poderíamos dizer que no discurso [...]. Por isso, é preciso “tornar visível exatamente o que já está visível, ‘ou seja, fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente por isso não o percebemos. [...] fazer ver o que vemos’” (FOUCAULT *apud* ARTIÈRES, 2004, p. 15).

Dessa forma,

A análise do discurso está colocada, na maior parte do tempo, sob o duplo signo da totalidade e da pleora. Mostra-se como os diferentes textos de que tratamos remetem uns aos outros, se organizam em uma figura única, entram em convergência com instituições e práticas, e carregam significações que podem ser comuns a toda uma época. Cada elemento considerado é recebido como expressão de uma totalidade à qual pertence e o que ultrapassa. Substitui-se, assim, a diversidade das coisas ditas por uma espécie de grande texto uniforme, ainda jamais articulado e que, pela primeira vez, traz à luz o que os homens haviam “querido dizer”, não apenas em suas palavras e seus textos, seus discursos e seus escritos, mas nas instituições, práticas, técnicas e objetivos que produzem. Em relação a esse “sentido” implícito, soberano e comunitário, os enunciados, em sua proliferação, aparecem em sua superabundância, já que é apenas ele que todos remetem e só ele constitui sua verdade: pleora dos elementos significantes em relação a esse significado único. Mas já que se esconde sob o que aparece e secretamente o desdobra, é que cada discurso encobria o poder de dizer algo diferente do que ele dizia e de englobar, assim, uma pluralidade de sentidos: pleora do significado em relação a um significado único. **Assim estudando, o discurso é ao mesmo tempo, plenitude e riqueza indefinida** (FOUCAULT, 1997b., p. 137 [grifo meu]).

Outro termo que nos é caro – é aquele proposto por Lyotard para suas reflexões acerca da pós-modernidade, as metanarrativas ou *grands-récits*. Como vimos anteriormente, de acordo com Lyotard (2000), a ameaça do projeto da modernidade se explicaria pela descrença das metanarrativas, as quais sustentariam tal projeto. Nesse

sentido, afirma Peters (2000, p. 54) que Lyotard desafia duas grandes metanarrativas hegelianas: a emancipação da humanidade e a especulativa do conhecimento, bem como ataca indiretamente o conceito de “totalidade”. Dessa forma, a idéia de narrativa é central na análise que faz Lyotard porque segundo ele as metanarrativas substituem os mitos locais, uma característica da modernidade. Nesse sentido, o moderno designa qualquer ciência que se legitima a si própria com referência a um metadiscurso, tornando explícito um apelo a alguma grande narrativa, tal como a dialética do Espírito, a hermenêutica do significado, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, ou a criação de riqueza (LYOTARD, 2000, p. xxiii). Portanto, esclarece que o objeto de seu estudo é a situação do saber nas sociedades mais desenvolvidas, a qual decidiu chamar “pós-moderna”. Elas têm visto ‘as regras do jogo’ da ciência, da literatura e da arte sendo transformadas, de modo a tornar obsoletas suas fundações epistemológicas, organizadas em torno da metafísica unificada.

As questões levantadas por Lyotard nos serão de grande utilidade em razão da crítica da razão, do conhecimento e da educação que têm bases nos ideais iluministas e que têm relação com a fixação das identidades. Dito de outra forma, nosso interesse pela sua análise se explica pelos jogos de linguagem que, para ele, estão diretamente relacionados com a constituição do conhecimento, de sua transmissão através do ensino e legitimação em sistemas de valor do saber.

1.1.4. A (des)construção do jogo

A desconstrução é o centro da nossa escolha teórica. Desenvolvida pelo filósofo franco-argelino Jacques Derrida, aparecendo precisamente com a publicação de sua *Gramatologia* (1967). Mais que simples ferramenta teórica, ela se explica por seus gestos ao mesmo tempo simples e sofisticados. A natureza fugidia da desconstrução, às vezes, a torna inacessível, exigindo de quem a exercite riscos de perder-se. Tentar explicá-la é correr este risco. O risco de ser infiel pelo espírito de fidelidade. O próprio Derrida era cauteloso ao fazer isso, embora a sua obra constitua um gesto desconstrutivo. Ou estaria ele se valendo da desconstrução em gesto para demonstrá-la desconstrutivamente? A cautela de Derrida seria a desconstrução ou uma forma de desconstrução?

Como mostra Perrone-Moisés (2006), a palavra desconstrução ganha notoriedade, sobretudo, nos anos de 1980. É nesta época que Roland Barthes - antes de morrer num trágico acidente nas ruas próximas ao *Collège de France* onde dava aulas -, fala no seu curso sobre o que ele suspeitava ser a desconstrução do amigo Derrida. Assim, Barthes comenta sobre a criação derridiana:

A palavra de ordem é tentadora, pois se trata de lutar contra as alienações políticas da linguagem, a dominação dos estereótipos, a tirania das normas; mas talvez ainda não seja o tempo: a sociedade não acompanha. E talvez, de resto, nunca acompanhará, ou porque ela não deixa jamais ser alienada, ou porque uma língua nunca pode ser construída do exterior. (BARTHES, 2003 *apud* PERRONE-MOISÉS, 2005, p.99-100).

Tentadora, talvez; de ordem, uma possibilidade de palavra, não da palavra desconstrução em si mesma. Tentada pela força de ser palavra, ela ganha o mundo através das conferências que Derrida realizou, sobretudo, no mundo anglo-saxão. E nessas viagens, a desconstrução ganha outros sentidos na apropriação infiel da palavra por aqueles que são envolvidos pelo espírito de fidelidade, na medida em que “permanece sendo necessariamente uma tradução, isto é, um compromisso sempre possível, mas sempre imperfeito entre dois idiomas” (DERRIDA, 2007, p.7). A tradução, nesse sentido, traz em si o endividamento de um sujeito endividado em que se pode verificar que “(...) já se opera, no interior do que supomos ser uma só e mesma língua, um deslocamento, uma transferência que pertence à ordem da tradução. Daí a dificuldade, a impossibilidade mesmo de traduzir economicamente uma língua na outra (...)” (DERRIDA, 1998).

Em sua *Carta a um amigo japonês* (1998)⁹, Derrida fez cumprir sua promessa feita ao amigo Toshihiko Izutsu, célebre islamólogo japonês, de explicar o que seria a desconstrução, uma vez que o amigo tinha a pretensão de traduzir a palavra para a língua japonesa. Então, num primeiro gesto, Derrida fala do problema sombrio de tradução em “sua” língua entre as possibilidades encontradas, aqui e ali, sob a desconstrução, e o seu uso, o recurso dela, visto que as coisas mudam de um contexto para o outro, mesmo em francês.

⁹ Como nos lembra Érica Lima, tradutora da *carta* para o português (*apud* OTTONI, 1998), o texto foi publicado em *Psyché, Invention de l'autre*, Paris, Galilée, (1987, p. 387-393). Entretanto, informa que, em princípio a carta publicada em japonês, como estava destinada; aparece depois em outras línguas, para somente ser publicada em francês, em meados de 1985, no *Le promeneur*, XLII.

Depois de falar dessa dificuldade e das conotações, inflexões, valores afetivos ou patéticos muito diferentes que a palavra ganhou no alemão e, sobretudo, no inglês americano (DERRIDA, 1998, p. 19), ele começa a falar da gênese da palavra, da sua escolha por ela ou como a palavra se impôs a ele. Naturalmente, aconselha ele ser preciso traduzir todas essas questões para o japonês, o que faz senão adiar o problema tanto para o professor Izutsu como para os possíveis leitores do texto epistolar escrito ao amigo. Em outro momento da carta, situando a palavra no contexto estruturalista, Derrida diz que desconstruir era também um gesto estruturalista, em todo caso, um gesto que assumia uma certa necessidade da problemática estruturalista, mas também não deixava de ser um gesto anti-estruturalista e seu destino se deve, por um lado, a esse equívoco. No dizer de Derrida (*ibidem*, p. 24), naquele momento da palavra

tratava-se de desfazer, decompor, dessedimentar as estruturas (todas as espécies de estruturas, linguísticas, ‘logocêntricas’, ‘fonocêntricas’ – o estruturalismo sendo então dominado, sobretudo, por modelos linguísticos, da linguística dita estruturalista que se dizia também saussuriana, socioinstitucionais, políticos, culturais e, sobretudo, e antes de tudo, filosóficos).

Com as pistas dadas até aqui por Derrida, parece que a questão estaria fechada, mas como ele próprio disse no início da carta as coisas mudam. Os gestos desconstrutivos parecem se auto-apagar ao nos convidar a desconstruir sempre. Num ato ela aparece alimentada pela euforia de quem entra no jogo e, no outro, ela nos escapa após desconstruir e desconstruir-se.

Em todo caso – retomando Derrida (*op. cit.*, p. 23) – afirmando que apesar das aparências, a desconstrução não é nem uma análise nem uma crítica, não é um método e não pode ser transformada em método. Ela tem lugar, é um acontecimento que não espera a deliberação, a consciência ou a organização do sujeito, nem mesmo da modernidade. Então, se a desconstrução tem lugar em toda parte onde *isso* tem lugar, onde há alguma coisa (e isto não se limita, portanto, ao sentido ou ao texto, no sentido corrente e livresco dessa última palavra), ainda é preciso pensar no que ocorre hoje no nosso mundo e na “modernidade”, no momento em que a desconstrução torna-se móbil, com sua palavra, seus temas privilegiados, sua estratégia móvel etc.

1.1.5. A condição da desconstrução sem condição

A *desconstrução* “é tudo”, “é nada” (DERRIDA, 1998, p. 24). Paradoxal *isso?* Talvez; mas metafísica nas suas entranhas, *i.e.*, no sentido que “não tem nenhum sentido abandonar os conceitos da metafísica para abalar à metafísica [...]; não podemos enunciar nenhuma proposição destruidora que não se tenha já visto obrigada a escorregar para a forma, para a lógica e para as postulações implícitas daquilo que gostaria de contestar” (DERRIDA, 1995, p. 233).

Dessa forma, a *desconstrução* como qualquer outra palavra, não extrai seu valor senão de sua inscrição em uma cadeia de substituições possíveis, naquilo que se chama, tão tranquilamente, de um “contexto”; lembra Derrida. E como gesto? Seria a desconstrução um simples gesto ou um gesto grandioso ao alcance de poucos? Seria ela uma droga da farmácia de Derrida, cujo uso estaria sujeito à alquimia derridiana contida no *phármakon* de *a farmácia de Platão* cuja dosagem estaria num gesto preciso? Seria a desconstrução ainda uma panacéia para todas as questões da humanidade em Humanidades, ou da metafísica?

Diante de todas as questões que estes estudos trazem à tona a partir do envolvimento dos sujeitos com a língua(gem) - podemos (re)pensá-la aqui como uma espécie de *phármakon*, ou melhor, quando usada pelos sujeitos, ela pode servir como remédio para memória e para instrução; podendo também ser transformada em veneno se a dosagem não for precisa. Nesse sentido, alguns têm o poder para administrá-lo ao outro numa espécie de jogo cheio de encruzilhadas onde os sentidos são construídos por/para sujeitos e a imprecisão da dosagem pode ser fatal ou causar sofrimento, o sofrimento da desconstrução. Ou melhor, a desconstrução pode ser aplicada a tudo, mas não de forma semelhante.

Por isso Derrida (2007, p.5) nos adverte que

o sofrimento da desconstrução, aquilo de que ela sofre e de que sofrem os que ela faz sofrer, é talvez a ausência de regra, de norma e de critério seguro para distinguir, de modo inequívoco, direito e justiça. Trata-se de julgar aquilo que permite julgar, aquilo que se autoriza o julgamento.

Em conformidade com Santiago (1973, p.82), “podemos começar a dizer que para poder se pensar o gesto de desconstrução proposto por Derrida, é de capital importância, como ele próprio assinala o conhecimento do corte epistemológico aberto por ele na cultura ocidental e que inaugura a sua reflexão”.

Dessa forma, segundo Lima (2009),

o pensamento de Derrida se fundamenta em algumas linhas de ataque ao que ele próprio denomina de ‘metafísica ocidental’. A metafísica é um modo de pensar o mundo e, ao mesmo tempo, de utilizar a linguagem para expressá-lo e, ainda, para ocultar as contradições desse sistema de ideias.

Portanto, o fato possível e acessível é que Derrida nos deixa a desconstrução como um direito do qual podemos nos valer enquanto direito incondicional de colocar questões críticas, não somente à história do conceito de homem, mas à própria história da noção de crítica, à forma e à autoridade da questão, à forma interrogativa do pensamento, como ele nos deixa em sua *Universidade sem condição* de forma testamental (DERRIDA, 2003, p.16).

Para Evando Nascimento (1999, p. 136), tradutor da *Universidade sem condição*, a escrita derridiana pode ser vista como a prática-teoria encontrada nos textos assinados por Derrida. E isso nos obriga, acrescento, a tomar posse da língua e dos gestos de Derrida, enquanto gesto que busca humanizar o humano desumanizado pelos “interesses dos que detêm o poder”, diria Paulo Freire (1996, p. 126).

É de posse desse direito que iremos nos valer para desconstruir o *corpus* em questão. Dessa forma, a interpretação aqui realizada é uma forma de tradução nos sentidos derridianos da palavra, “o que nos coloca (entre uma prática política e uma postura teórica) a responsabilidade de traduzir o in-traduzível”. Nessa perspectiva, como assinalamos já na introdução, acerca da geração de Derrida, em que nela estão incluídos Lyotard, Foucault, Bourdieu, os quais partilham dessa mesma responsabilidade frente às críticas sobre a realidade (moderna e/ou pós-moderna).

As ideias e os métodos podiam ser diferentes, mas, a responsabilidade, não. Dessa forma, comentou Philippe Artières a respeito de Foucault:

Em um estilo óptico analisado por Michel de Certeau, Foucault identificou os movimentos, as forças que não conhecemos e que, não obstante, atravessam nosso presente. Da História da loucura na idade clássica (1961) à Vontade de saber (1976), suas “ficções históricas” **tinham a mesma mirada: diagnosticar as forças que constituem nossa atualidade e que ainda a movimentam**. Ele tenta, desse modo, provocar “uma interferência entre nossa realidade e o que sabemos de nosso passado”. É o que levava o filósofo a esperar que “a verdade de seus livros estava no futuro” (ARTIÈRES, 2004, p. 16 [grifo meu]).

Se em Foucault, Derrida e Lyotard verificamos esse compromisso, em Bourdieu não é diferente, uma vez que para ele, o papel do sociólogo é o de desvendar o que se passa “por de trás do pano”. O nosso interesse também por Bourdieu especificamente é porque ele procura a “reintrodução do mundo social na ciência da linguagem” (BOURDIEU, 1983 p.163).

No dizer de Vasconcellos (2002), a importância de Bourdieu se dá por esta nova proposta de leitura das relações sociais; para ela, Bourdieu criou um modo de pensar suscitando críticas severas, mas também uma obra profícua utilizada nos mais variados setores sociais. Veremos mais sobre ele e a questão da violência simbólica mais abaixo. Como dissemos acima, nosso interesse maior é pelas encruzilhadas da linguagem, pelo jogo que envolve os sujeitos nas suas entradas ou saídas, *i.e.*, na produção e reprodução dos mecanismos desse jogo através do poder naturalizados da palavra; poder esse, de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e concentrá-la num ato linguístico, como assegura Bourdieu.

1.1.6. A questão da violência simbólica

Na tentativa de superar a dicotomia entre subjetivismo e objetivismo nas questões educacionais, Pierre Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, apresenta a “teoria da reprodução”, ou “teoria da violência simbólica” na obra já clássica para sociologia da educação, *A Reprodução* (1970) que está dividida em duas partes. Na primeira (Livro I), através de um corpo de proposições resultante de um esforço para construir, num sistema justificável do controle lógico, aparecem os fundamentos dessa teoria, trazendo noções e conceitos, como violência simbólica,

campo, *habitus*, capital (em suas várias dimensões), dos quais, falaremos sinteticamente aqui. Já no Livro II, são expostos os dados históricos de uma pesquisa empírica, que ilustram e evidenciam a pertinência das proposições teóricas para o caso em questão, como nos lembra a professora Nadia G. Gonçalves, na apresentação da obra em sua edição brasileira, publicada pela Editora Vozes.

Para iniciar nossa discussão sobre esta teoria, partiremos de seu axioma fundamental de que

todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 25 [grifo dos autores]).

No dizer de Saviani (1985, p.21), este axioma (proposição zero), que enuncia a teoria geral da violência simbólica, se aplica ao sistema do ensino que é definido, pois, como uma modalidade específica de violência simbólica [...]. Eis aqui o nosso interesse por esta teoria.

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 80),

através do uso da noção de violência simbólica, ele¹⁰ tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos vejam como “naturais” as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apóia o exercício da autoridade.

É nessa perspectiva que vemos os documentos do governo, analisados no capítulo III da nossa pesquisa de cunho interpretativo. De volta à Bourdieu, ou às questões que ele nos traz, e, aqui nosso interesse é pela violência simbólica, como assinalamos antes; este fato obriga-nos a falar de outros dois conceitos-chave no seu *modus operandi* e no nosso caso também, o conceito de *habitus* e de capital cultural. Assinala Wacquant (2002, p.102),

¹⁰ Aqui a autora refere-se apenas a Pierre Bourdieu, embora a obra em que aparece a teoria da violência simbólica seja assinada também por Jean-Claude Passeron, talvez pelo fato do artigo ser escrito como uma forma de homenagear o sociólogo francês na ocasião do seu falecimento em 2002.

Se o modo de argumentar de Bourdieu é como uma teia, com ramificações, se seus conceitos-chave são relacionais (*habitus*, campo e capital são todos constituídos de “feixes” de laços sociais em diferentes estados – personificados, objetivados, institucionalizados – e funcionam muito mais eficazmente uns em relação aos outros), é porque o universo social é constituído dessa maneira, segundo ele.

Nessa perspectiva, cumpre dizer que poderemos lançar mão de outros termos bourdieusianos na nossa pesquisa à medida que vamos avançando na análise interpretativa dos documentos, na busca pela identidade do professor ali desenhada.

De acordo com Wacquant (*idem*, p.98),

Bourdieu cunhou a noção de *capital cultural* e inseriu-o em uma concepção generalizada de capital como ‘energia social’ congelada e conversível. Ele recuperou e retrabalhou o conceito aristotélico-tomista de *habitus* para elaborar uma filosofia disposicional da ação como propulsora dos socialmente constituídos e individualmente incorporados “esquemas de percepção e apreciação”.

Grosso modo, o conceito de capital cultural (diplomas, nível de conhecimento geral, boas maneiras) é utilizado para se distinguir do capital econômico e do capital social (rede de relações sociais), *i.e.*, na educação se acumula o capital cultural na forma de conhecimentos, de livros, dos diplomas obtidos etc.

Já o conceito de *habitus*, dito por Bourdieu (2007, p.61), “como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural”. Dito de outra forma, o conceito de *habitus* que Bourdieu desenvolveu ao longo da sua obra corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas situações.

“O *habitus* traduz, dessa forma, estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos, sendo também um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas” (VASCONCELLOS, 2002, p.79). Assim, em síntese, a noção de *habitus* exprime, sobretudo, a recusa a toda uma série de alternativas que a ciência social se encerrou, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo etc.

1.1.7. *Modus Operandi* (ou Encruzilhada teórica?)

Para compor nosso *modus operandi*, optamos por articular estas teorias, que surgiram no mesmo período e por isso dialogam entre si, tendo como ponto em comum a complexidade da linguagem, a qual é pensada a partir do envolvimento dos sujeitos que a produzem e a reproduzem no jogo. Por isso, o primeiro caminho que seguimos é aquele que busca compreender o discurso a partir de seu funcionamento, de sua ordem. O segundo é aquele que lida com os discursos como representações que são impostas ao outro, vistos por Bourdieu e Passeron como violência simbólica. Um terceiro caminho seguido coloca-nos diante da forma como a ordem mundial se estabelece a partir de (meta)narrativas. A quarta via é aquela proposta por Derrida acerca da sua desconstrução, dos gestos desconstrutivos como forma de assegurar a nossa humanidade ao desconstruir a linguagem metafísica, seu rastro e a *différance* para além desta linguagem.

Dessa forma, pode-se notar, o nosso envolvimento com estas reflexões, as quais dialogam com o campo da LA à medida que busca pensar a linguagem em sua complexidade. Isto nos leva a reconhecer que estamos envolvidos dos pés à cabeça com a metafísica ocidental e, juntamente com ela, com a desconstrução derridiana; com a pós-modernidade e as metanarrativas de Lyotard; com a arqueologia de Foucault (discurso, enunciado, práticas discursivas e arquivo); com a violência simbólica, com o *habitus* e capital cultural em Bourdieu, numa encruzilhada teórica que vai nos levar – é o que acreditamos – ao caminho desejado. Mas é sempre bom lembrar que aqui não há nenhuma *clausura taxonômica*, pois os termos se articulam e ao mesmo tempo “se propagam em cadeia sobre o conjunto prático e teórico de um texto, e cada vez, de uma maneira diferente” (DERRIDA, 2001, p. 47).

Portanto, podemos dizer agora que a articulação desses teóricos e de algumas de suas reflexões leva-nos a assumir aqui uma postura discursivo-desconstrutiva, terminologia tomada emprestada de Coracini (2003a). Dessa forma, buscaremos, apenas, com base no instrumental teórico aqui reunido, discutir nossas suposições acerca da identidade fabricada nos PCN2-EF e nas OC1-EM.

Dito de outro modo, ao tratar os documentos oficiais como discurso, buscar-se-á encontrar a identidade desenhada para os professores de Português (L1), uma vez que “a identidade é produzida através de um discurso que simultaneamente, explica e constrói o sistema” (LAW, 2001, p.118). Eis aqui o nosso fio condutor para perceber os efeitos

deste *phármakon*. Ou seria “ameaçar metodicamente a estrutura para melhor percebê-la” (DERRIDA, 1995)?

É justamente com a dosagem dele que nos preocupamos, com o paciente (professor) que vai receber tal medicamento, com as condições de recebimento e os cuidados necessários para que a dosagem não cause um efeito indesejado. Como sabemos, na medicina, o mesmo medicamento pode ter efeito diferente em cada indivíduo conforme a dosagem e a necessidade. Se o paciente tem este conhecimento ou *saber-poder*, saberá que é preciso sempre estar atento a posologia dos medicamentos, para que eles não se transformem em venenos.

Por isso, propomos o dispositivo discursivo-desconstrutivo para interpretar estes documentos, cuja leitura poderá contribuir para evitar ou diminuir os efeitos de uma posologia mal interpretada a ponto de torná-los venenos para os professores e para a escola, o que seria uma grande perversidade.

CAPÍTULO II

2. A CONDIÇÃO DA MUNDIALIZAÇÃO E DA IDENTIDADE (DO PROFESSOR) NO JOGO DA LINGUAGEM E DA (PÓS-) MODERNIDADE

“A globalização,
com proeminência dos sistemas técnicos e de informação,
subverte o antigo jogo da evolução territorial e impõe novas lógicas”

Milton Santos.

2.1. Entre a modernidade e a pós-modernidade (a identidade encruzilhada e a sua epistemologia)

Neste capítulo, trataremos da identidade moderna posta em questão na/pela pós-modernidade. Passaremos também pela globalização e suas implicações nos acontecimentos que envolvem o homem e a linguagem na chamada crise identitária, *i.e.*, nesses tempos de transição, marcados pela incerteza em que coloca a identidade (moderna) do sujeito em uma encruzilhada do/em jogo da língua(gem) nessa transição de poder da velha ordem para nova ordem em que os sentidos sofrem deslocamentos para se ajustarem ao novo jogo.

2.1.1. O crepúsculo da (id)entidade moderna (no jogo da linguagem)

A questão da identidade é tão antiga quanto os estudos da linguagem, remonta à Grécia Clássica (CORACINI, 2003b; SILVA, 2008), período no qual encontramos em Platão¹¹ uma menção acerca do primeiro princípio lógico da antiguidade, o de *identidade* – segundo o qual algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo – e, em Aristóteles, o princípio da *não-contradição* – “segundo o qual é impossível que o mesmo atributo faça parte e não faça, ao mesmo tempo, do mesmo sujeito e sob a mesma relação” (RUSS, 1994, p. 319).

No entanto, sua força está na gênese dos tempos modernos, no sistema de pensamento que regia e/ou rege parte do mundo, chamado modernidade, ou melhor, de como a produção de identidades passa a fazer parte de estratégias de políticas nos Estados modernos, de forma mais explícita. Aí a encontramos apoiada na hipótese de indivíduo como ser racionalmente soberano. De acordo com Goldstein e Rayner (1994 *apud* RAJAGOPALAN, 1998, p. 30),

no começo do período moderno o conceito de identidade começou a ser visto cada vez mais em termos essencialistas. O indivíduo era, desse momento em diante, um eu constituído de forma única, cuja realização suprema – aquela que na visão de Kant, no fim prepararia o caminho da emancipação daquele indivíduo – foi a autoconsciência cartesiana.

¹¹ Mais precisamente no seu Parmênides, diálogo platônico, em que é apresentada a teoria das formas.

Esta noção de indivíduo, descrita por Goldstein e Rayner, é uma maneira de compreender o sujeito com uma (id)entidade singular, distintiva, única, consciente; tendo um centro, núcleo estável, “uma essência que preexiste à constituição na linguagem no social” (SILVA, 1996, p.254). A força dessa concepção é tão grande que resiste ainda hoje como ideal na cultura ocidental, de modo geral, e, de modo particular, nas ciências e no ensino de língua (CORACINI, 2003b.).

No percurso de lá para cá, “a filosofia moderna e a tradição cartesiana – centrada no *logos* (razão) –, nos ensina que o funcionamento do sujeito se constrói de forma relacional: não é isso, mas aquilo, não é o interior, mas é o exterior” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 59).

Para além do horizonte da modernidade e do seu sujeito, os estudos contemporâneos apontam para outras possibilidades de pensar a identidade, já sugeridas por Nietzsche que adotava uma perspectiva cultural, desconstruindo, simultaneamente, as pretensões universalistas afirmadas por aderentes de vários sistemas, indicando que a verdade ou o ‘certo’ e o ‘errado’, que produz proposições ‘verdadeiras’ ou ‘falsas’(PETERS, 2000, p. 64). Trata-se do crepúsculo da (id)entidade moderna, previsto por Nietzsche, ou o princípio de seu esquecimento? Retomaremos esta questão mais adiante.

2.1.2. Assim falou Nietzsche: “Tudo se desfaz, tudo se refaz”

Podemos dizer que o primeiro a investir contra o sujeito moderno, pensado nessa estrutura una e portadora de seus super poderes, foi Nietzsche. Seus estudos ganharam sentidos em um período de turbulência, aparecendo “mais de uma vez como palavra de ordem provocante ou derrisória, entusiasmante ou revoltante, um apelo a revolucionar, a destruir toda tradição moral de origem platônica ou até mesmo toda a civilização cristã” (LEFRANC, 2007). O “‘humano demasiadamente humano’ é um monumento à crise” (NIETZSCHE, 2008, p 96), para derrubar ídolos (ideias), macular deuses, para “ensinar aos homens o sentido de seu ser, isto é, o super-homem, o raio que surge da nuvem negra que é o homem” (*ibidem*). Dentre estes ídolos, o homem moderno, produzido e posto no liberalismo. Mas a grandeza da filosofia nietzschiana não está apenas em derrubar os ídolos. Ela está no desejo de melhorar o mundo.

Para ele, “as instituições liberais deixam de ser liberais logo que são alcançadas: não há nada mais, depois, nada tão radicalmente prejudicial à liberdade quanto às instituições liberais” porque este “liberalismo é em outras palavras: *animalização em rebanho*” (NIETZSCHE, 2006, p. 88). Sob sua tutela, as instituições perdem o seu sentido de ser liberais e sua doutrina de igualdade é uma máscara que esconde seu verdadeiro rosto. Sobre ela, Nietzsche, diz o seguinte:

A doutrina da igualdade!...Mas não há veneno mais venenoso: pois ela parece ser pregação da própria justiça... “Igualdade aos iguais, desigualdade aos desiguais” – isto seria o verdadeiro discurso da justiça: e, o que daí se segue: “Nunca tornar igual o desigual”. — Em torno dessa doutrina de igualdade houve acontecimentos tão horríveis e sangrentos, que tal “ideia moderna” *par excellence* ficou rodeada de uma espécie de glória e de clarão, de modo que a Revolução seduziu como *espetáculo*, também os espíritos mais nobres. Isso não é motivo para respeitá-la mais, afinal (NIETZSCHE, *ibidem*, p. 98).

Eis aí o “Nietzsche Educador” porque “ensinar é parte de uma política de linguagem” (RAJAGOPALAN, 2009) ¹². Neste sentido, podemos dizer com Peters (2000, p. 65) que a crítica da modernidade envolve, pois, para Nietzsche, uma crítica das ideias e das instituições ditas modernas: a democracia, o liberalismo, o humanismo, a “liberdade”, a “verdade”, a igualdade, o casamento moderno, a ciência e a educação moderna. Eis aqui o Nietzsche político, aquele que abala nossa linguagem, a qual

pertence, por sua origem, à época da mais rudimentar psicologia: penetramos no âmbito de cru fetichismo, ao trazermos à consciência os pressupostos básicos da metafísica da linguagem, isto é, da *razão*. É isso que em toda parte vê agentes e atos: acredita na vontade como causa; acredita no “Eu”, no Eu como ser, no Eu como substância, e *projeta* a crença no Eu substância em todas as coisas – apenas então *cria* o conceito de “coisa”... Em toda parte o ser é acrescentado pelo pensamento como causa, *introduzindo furtivamente*, apenas da concepção “Eu” se segue, como derivado, o conceito de “ser”...No início está o enorme e fatídico erro de que a vontade é algo que *atua* – de que a vontade é uma *faculdade*... Hoje sabemos que é apenas palavras... Muito tempo depois, num mundo mil vezes mais esclarecido, chegou à consciência dos filósofos, com surpresa, a *segurança*, a subjetiva *certeza* no manejo das categorias da razão: eles concluíram que estas não podiam proceder do mundo empírico – todo o mundo empírico as contradiz. *De onde procedem, então?* E na Índia como

¹² RAJAGOPALAN, K. Linguagem e educação: desafios no campo aplicado da linguagem. In: I Seminário de Estudos em Linguagem e Educação, anotação pessoal. Conferência proferida no auditório da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em 27 de novembro de 2009.

na Grécia, foi cometido o mesmo erro: “Devemos já ter habitado um mundo mais elevado (– em vez de um *bem mais baixo*: o que teria sido a verdade!), devemos ter sido divinos, pois temos a razão!”... Na realidade, nada, até o presente, tem a seu favor cada palavra, cada frase que falamos! – Também os opositores dos eleatas estavam sujeitos à sedução de seu conceito do ser: Demócrito, entre outros, ao inventar seu átomo... A “razão” na linguagem: oh, que velha e enganadora senhora! Receio que não nos livraremos de Deus, pois ainda não cremos na gramática... (NIETZSCHE, *ibidem*, p.28).

Uma passagem longa; mas acreditamos que ela sintetiza toda crítica nietzschiana acerca da linguagem, da razão, da subjetividade, de toda tradição platônica e cristã que falamos antes. Uma crítica direta à metafísica. Uma trilha aberta para caminharmos “nas terras do proibido” porque *Nititur in vetitum*¹³. Nestas terras onde o possível perde sua possibilidade e o impossível ganha “desdobramentos pouco imagináveis até pouco tempo atrás” (RAJAGOPALAN, 2003b, p.1).

É nessa trilha, nesse rastro nietzschiano que a filosofia pós-nietzschiana se alimenta. É por esse caminho que seguimos rumo às questões da identidade na pós-modernidade (alta modernidade ou ainda modernidade tardia). É nessa trilha (cheia de encruzilhadas) que encontramos as questões do multiculturalismo em confronto com o “princípio (moderno) da homogeneidade como fator ‘natural’ para legitimidade e viabilidade política de um grupo ou nação” (cf. SIGNORINI, 1998, p. 339).

Nestas encruzilhadas, pode se encontrar com Foucault, Bourdieu, Lyotard e Derrida (leitores de Nietzsche) num tempo abalado pelas questões já previstas pelo filósofo alemão e que recebe diversos rótulos como pós-modernidade (LYOTARD, 2000[1979]), alta modernidade (HALL, 2000.) ou ainda modernidade tardia (GIDDENS, 1991). Mas é o trabalho de Lyotard, segundo Rob (1994, p. 25), que é mais frequentemente tomado como expressão mais característica das abordagens pós-modernistas do conhecimento.

O filósofo francês Jean François Lyotard também é um crítico contemporâneo dessa razão (re)produzida pela linguagem, comum à modernidade. Sua tese acerca da *condição pós-moderna* é, acima de tudo, uma forma de crítica francesa da razão, seguindo linhas de pensamento kantiano e wittgensteiniano para constatar a crise da

¹³ Referência feita à famosa frase de Ovídio, poeta latino (43 a C. -17), cuja tradução é “nós buscamos o proibido”.

filosofia metafísica e da instituição da universidade em razão da “incredulidade” que marca as sociedades desenvolvidas do século XX em relação às “regras do jogo” da ciência, da literatura e da arte, as quais têm se tornado obsoletas porque foram organizadas em torno dessa metafísica. Para isso, Lyotard utiliza o conceito de “jogo de linguagem”, desenvolvido originalmente por Wittgenstein para conceber o termo “metanarrativas”, meio, pelo qual, o pensamento moderno tem-se legitimado a si próprio. Dessa forma, “a dialética do Espírito, a hermenêutica do significado, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, ou a criação da riqueza” seriam exemplos de metanarrativas.

As reflexões de Sabina Lovibond (1989) sintetizam bem este tempo, chamado por Lyotard de pós-moderno, contrapondo-o ao Iluminismo que alimentou a modernidade. Assim,

O Iluminismo descreveu a raça humana como estando envolvida em um esforço em direção a uma moral universal e à auto-realização intelectual, aparecendo, assim, como o sujeito de uma experiência histórica universal; ele também postulou uma *razão* humana universal relativamente à qual as tendências sociais e política podiam ser avaliadas como ‘progressistas’ ou não (o objetivo da política era definido como a realização da razão prática). O pós-modernismo rejeita essa descrição, isto é, ele rejeita a doutrina da unidade da razão. Ele se recusa a conceber a humanidade como um sujeito unitário que se esforça em direção ao objetivo da perfeita coerência (em seu conjunto partilhado de crenças) ou da perfeita coesão e estabilidade (em sua prática política). O pós-modernismo postula que existe uma pluralidade de *razões*, irredutíveis, incomensuráveis e relacionadas a gêneros, tipos de discurso e epistemes específicos, visão que contrasta com a pretensão iluminista à universalidade e com a concepção de uma razão humana unificada, a qual, concebida como ‘o’ padrão de racionalidade, supostamente funda todas as asserções de conhecimento, independentemente de tempo e espaço, e proporciona o fundamento para um sujeito unitário, considerado como agente de uma mudança historicamente progressista (LOVIBOND, 1989)

Ainda que a autora confunda a pós-modernidade com os paradigmas de estudo do estruturalismo francês (e/ou corrente pós-estruturalista)¹⁴, ela deixa claro o que

¹⁴ De acordo com Silva (1994), pós-estruturalismo e pós-modernismo são conceitos amplos e de definição pouco precisa. Eles tendem também a se confundir, ligados que estão a um mesmo conjunto de contestações aos fundamentos do pensamento, da filosofia, das ciências sociais, das artes.

dissemos inicialmente sobre a base iluminista da modernidade, sobre a estrutura do pensamento moderno em si. Ressaltamos que estamos falando ora da crítica à modernidade ora da modernidade como algo (im)posto, *i.e.*, uma realidade vista com lentes modernas cujo foco é o prisma da universalização de valores (tidos como absolutos) e tendo a razão como algo libertador.

No limiar das questões que estão ligadas à pós-modernidade, Coracini nos lembra que a própria

pós-modernidade tem sido alvo de inúmeras críticas por parte daqueles que ora a consideram excrescência de intelectuais que se colocam em patamares acima das realidades e dos problemas sociais, tudo criticando e nada colocando no lugar (EAGLETON, 1996; 1998), ora a considera simplesmente inexistente porque o que dela se diz não passa de um prolongamento cronológico da modernidade (CORACINI, 2003a).

Mas, como dissemos inicialmente, optamos aqui pelas trilhas deixadas por Lyotard em razão das questões que ele elucida em sua tese de *a condição pós-moderna* tais como a fragilidade da razão, o descentramento do sujeito e as verdades instauradas, ou seja, ele apresenta a problemática de uma identidade estável, como observa Eckert-Hoff (2008). Além disso, Lyotard é, de acordo com Giddens, o primeiro a propagar a noção de pós-modernidade. Ressaltamos que Giddens (1991, p.12-13) é um dos maiores críticos desse termo usado por Lyotard, por isso tenta provar que “em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizantes do que antes”.

No entanto,

muita gente argumenta que estamos no limiar de uma nova era, a qual as ciências sociais devem responder e que está nos levando para além da própria modernidade. Uma estonteante variedade de termos tem sido sugerida para esta transição, alguns dos quais se referem positivamente à emergência de um novo tipo de sistema social (tal como a ‘sociedade de informação’ ou a ‘sociedade de consumo’), mas cuja maioria sugere que, mais que um estado de coisas precedente, está chegando a um encerramento (‘pós-modernidade’, ‘pós-modernismo’, ‘sociedade pós-industrial’, e assim por diante). Alguns dos debates sobre estas questões se concentram principalmente sobre transformações institucionais, particularmente as que sugerem que estamos nos deslocamos de um sistema baseado na manufatura de bens materiais para outro relacionado mais centralmente com informação. Mais frequentemente, contudo, estas controvérsias enfocam

amplamente questões de filosofia e epistemologia (GIDDENS, 1991, p.11-12).

Dessa forma, Lyotard estaria nesse time. O fato é que a nossa opção pelo termo pós-modernidade¹⁵ se deve pelas razões acima expostas. Dessa forma, entendemos a pós-modernidade como sendo um espaço onde ideias modernas e pós-modernas convivem de forma conflitante quando colocadas no mesmo espaço de discussões, onde a pluralidade, o multiculturalismo, a globalização, a descentralização se confrontam com o nacionalismo, o monolinguismo, plurilinguismo, o etnocentrismo, o mercantismo, a centralização; a fé no progresso linear e contínuo, a fé indefectível na ciência e na tecnologia.

Podemos pensar também com Eckert-Hoff (2008, p. 39) na possibilidade de que a distinção entre moderno e pós-moderno seja apenas didática, se adotarmos a perspectiva de Latour (1998) e Robin (1993 e 1997), os quais afirmam que “jamais fomos modernos”, apesar de o homem ter a ilusão de racionalidade, o desejo de totalidade, “o sentimento da plenitude, da potência que quer transbordar a felicidade da alta tensão, a consciência de uma riqueza que gostaria de dar e prodigalizar” no dizer de Nietzsche, *i.e.*, a ilusão de totalidade, de completude.

Se por um lado “jamais fomos modernos”, como asseguram Latour (*ibidem*) e Robin (*ibidem*), por outro, não se pode negar que há “uma mudança visível em sensibilidade, práticas e formações discursivas que distingue um conjunto pós-moderno de pressupostos, experiências e proposições de um conjunto similar de um período precedente” (HUYSSSEN, 1986, p. 181), “o acesso à informação passa a estar disponível como em nenhum momento anterior, através de redes que fazem circular entre milhões de usuários a nova mercadoria social e econômica – o conhecimento” (VIEIRA, 2002, p. 18). Conseqüentemente, “a revolução da informação (da qual a pós-modernidade é marcada) inclui-se entre as formas mais difundidas de mudança social que a geração presente vivencia” (GILBERT, *op.cit.* p. 24).

Nesses tempos, marcados pela “incredulidade das metanarrativas modernas”, Coracini (2003a, p.241) constata “que a visão pós-moderna vem provocando, assim, o descentramento final do sujeito cartesiano, que, apesar disso, permanece nas institucionais e na estrutura de poder da modernidade”. Com isso, podemos ver a crise

¹⁵ O termo pós-modernidade é usado aqui não como o fim das metanarrativas, mas como o período em que elas passam a ser colocadas em questão ou começam a cair no descrédito, uma vez que para Lyotard o pós não quer dizer o fim do moderno, mas estabelece outra relação com bases construídas pela era moderna.

da identidade como resultado destes acontecimentos que envolvem a pós-modernidade. No dizer de Hall (2006, p.7), esta crise “é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. Talvez este fato explique o porquê de “está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (*idem*, 2000, p. 103).

Isso parece apontar para uma mudança no jogo da linguagem para atender as demandas de uma nova ordem mundial em que as barreiras vão sendo rompidas pela força da mundialização e de sua linguagem, já que todo poder hegemônico depende disso para se impor. É nesse sentido que as construções ideológicas vão se atualizando a esse universo de “transnacionalidade” e de “desterritorialização” das pessoas, que a identidade moderna pareça não fazer mais sentido ou esteja entrando em conflito com uma identidade do tipo *exúlica* (performática, ou *proteiforme*¹⁶), ou melhor, uma identidade como a entidade do orixá *Exu*, divindade do panteão do candomblé (religião afro-brasileira) que ignora os limites entre o bem e o mal e/ou por ser uma figura em estado constante de metamorfose. Exu pode ser comparado a Hermes, o deus grego das encruzilhadas, da eloquência, do comércio e dos ladrões. Diria, Signorini (1998, p. 343), “a linha que os une, apesar das particularidades de cada um, é o movimento contínuo e da metamorfose”. Nesse mesmo sentido, as encruzilhadas de Hermes (ou de Exu) podem ser traduzidas como lugares onde a lógica da identidade é rompida dentro do processo de subjetivação, ou modos de constituição (ou individualização) do si mesmo em seres e comunidades (SIGNORINI, 1998, p. 345).

2.1.3. Escola: lugar da (id)entidade moderna

A escola na modernidade adquire uma importância de destaque para o Estado Liberal, visto que os liberais acreditavam no projeto de uma “razão educadora”, de uma educação universal baseada em métodos universais igualmente aplicáveis a todos as nações e cultural e de uma educação de massa que funciona segundo o princípio do

¹⁶ (Cf. RAJAGOPALAN, 1998).

mérito, equipando os indivíduos com habilidades, as atitudes e os atributos necessários para se tornarem cidadãos úteis e bons trabalhadores (PETERS, 2000, p. 50).

Dáí a necessidade de políticas que pudessem assegurar a igualdade das oportunidades e da valorização do mérito (DUBET, 2008, p. 19), essenciais para manter a ordem no Estado Liberal. Para Dubet (*idem, ibidem*), esta é uma maneira racional, eficaz e aberta de distribuir os indivíduos nas posições sociais para as quais suas competências serão mais úteis à coletividade. A razão como guia ou libertação do espírito apoiaria a hipótese desse indivíduo soberano que, entrando em acordo com outros indivíduos igualmente soberanos, cria a sociedade política, *i.e.*, fundada no contrato social celebrado “livremente” entre os indivíduos. Contudo, para que isso pudesse acontecer era preciso vencer a barreira da ignorância, sepultando, de uma vez por todas, o antigo Regime.

Neste contexto, os chamados sistemas nacionais de ensino surgem como forma para difundir os ideais da política moderna (SAVIANI, 1985; SILVA, 1994/1996; PETERS, 2000) para garantir a transmissão destes ideais que libertam o espírito das antigas amarras e para assegurar o desenvolvimento da razão, essenciais para o exercício da cidadania, através do espaço escolar. Por este motivo, a escola aparece como um espaço moderno para transmissão da narrativa da modernidade.

Ela corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e de libertação política e social, de autonomia e liberdade, de ampliação dos espaços públicos através da cidadania, do nivelamento de privilégios hereditários, de mobilidade social. Ela não resume esses princípios, propósitos e impulsos, ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência (SILVA, 1996, p.251).

No dizer de Apple (2006, p.103), “as escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado”. Isso ocorre por que “o Estado propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto apagá-las” (ORLANDI, 1998, p.205). Assim, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e, no mesmo gesto, está interferindo na constituição de sua identidade

(idem, *ibidem*). Nesse processo, “o papel hegemônico do intelectual, do profissional da educação, é bastante claro” (APPLE, 2006, p. 101), porque “mais do que explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*” (ORLANDI, 2003, p.17).

Assim, o professor é, simultaneamente, aquele que *liga* e que *desliga*: liga a criança ao mundo e, em particular, à sociedade que acolhe. Mas também desliga a criança de sua submissão a esse mundo e a essa sociedade. Integra-a a ele, permitindo-lhe dominar seus códigos, suas linguagens e seus desafios. Mas, ao mesmo tempo, emancipa-a, fazendo-a pensar sobre o próprio mecanismo dessa integração. Introduz a criança em um mundo empregando todos os meios possíveis para permitir assimilação dos saberes sem os quais ela seria surda, cega ou mesmo autista nesse mundo. Mas também a liberta desse mundo, permitindo a um sujeito apropriar-se por si mesmo do que aprende, transferir essa aprendizagem, por sua própria iniciativa, a outras tarefas e a outros lugares, analisar seus procedimentos (MEIRIEU, 2005, p. 68-69 [grifo do autor]).

Dessa forma, o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está nesta instituição moderna, “*par excellence*”¹⁷ (não por natureza) para produzir o sujeito moderno encarnado pelos ideais da narrativa moderna: emancipado, livre, racional (SILVA, 1996, p. 253). Em termo althusseriano, ela atua como um aparelho a serviço do Estado com o propósito de manter a ordem, o poder, transmitindo às novas gerações os valores universais civilizatórios da modernidade mercantilista e homogeneizante. No dizer de Sarup (1986), podemos pensar que “as escolas são fábricas” (p. 119). Fábricas de identidade, reprodução do conhecimento, reprodução do sistema, reprodução do poder.

Para Silva (1994 p.256), “a educação institucionalizada é um dos mecanismos pelos quais a Razão se instala e se difunde; os currículos educacionais são baseados na concepção de Razão, o cultivo da Razão é um dos principais objetivos educacionais”. Cabe à escola apagar as diferenças através de uma razão (universal e abstratamente definida).

A massificação (ou fabricação em longa escala) do ensino na modernidade torna ilusoriamente possível a difusão de sua razão (por meio das metanarrativas?). Elas, através das políticas que criaram os sistemas nacionais de educação,

¹⁷ Expressão francesa muito usada por Nietzsche cuja tradução em língua Portuguesa é por excelência.

transformaram a escola em uma instituição essencialmente moderna para transmitir seus valores, suas narrativas. No entanto, não podemos nos esquecer de que ela é uma instituição incondicionalmente humana e que seu caráter subversivo foi inibido pela modernidade com seu meio de produção capitalista que a desumaniza. Dito de outra forma,

As escolas funcionam de tal modo, na realidade, que o ensino escolar se tornou antieducacional, antissocial. Elas moderam o potencial subversivo da educação numa sociedade alienada. Vários métodos são usados: aceita-se geralmente, por exemplo, que só os que foram instruídos para o conformismo, nas classes iniciais, são adiantadas. Apesar da pretensão de que o ensino não é político, as escolas doutrinaam a criança para a aceitação do sistema político. O ensino é uma forma de doutrinação para levar a criança, passivamente, à aceitação de uma ideologia que a mantém “democraticamente no seu lugar” (SARUP, 1986, p. 126).

Em *tempos tsunamis*, como esses, a escola parece ter dificuldade para sair dessa camisa de força que é a modernidade, visto que as políticas educacionais tentam imobilizá-la num descompasso para a manutenção do sujeito moderno. Em contrapartida, a violência dessa onda parece abalar as estruturas dessa escola, afrouxando os nós dessa camisa de força.

Diante de tudo isso, podemos num primeiro gesto, pensar como esta instituição homogeneizante poderá sobreviver em meio aos abalos provocados pela pluralidade heterogênea da pós-modernidade que se instala? Ou como lidar com o tempo em que as informações e o conhecimento caminham pelas vias instantâneas da pós-modernidade em que a própria razão é uma certeza incerta e o homem está vulnerável e visivelmente partido? Eis aqui uma provocação que caminha na direção da destruição nietzschiana ou na desconstrução derridiana, mas, como nos adverte Derrida (1995, p.233) acerca da metafísica ocidental e de seus efeitos de sentidos nas formas das representações da/na linguagem, “não podemos enunciar nenhuma proposição destruidora que não se tenha já visto obrigada a escorregar para a forma, para a lógica e para as postulações implícitas daquilo mesmo que gostaria de contestar”. Dito de outra forma - não estamos livres das armadilhas da linguagem, dos seus sentidos metafísicos, das suas dicotomias, dos seus caminhos minados e da “necessidade da sua própria crítica”.

Num segundo gesto, podemos pensar na figura do professor e no desafio desse agente em conviver com as políticas homogeneizantes frente à pluralidade heterogênea

dos tempos pós-modernos “que questiona os valores tradicionais, os centros que apagam as margens e anulam as diferenças” (CORACINI, 2003a, p.97) e pensar na possibilidade de uma escola humana. “Sem sujeito moderno não há educação moderna” (SILVA, 1996, p.254). Na pós-modernidade, ele tem como sobreviver?

2.1.4. Prelúdio a uma identidade do futuro

A via da modernidade tenta fixar a identidade; na via pós-moderna, ela aparece como algo flutuante, cambiante, performático, líquido, fugidia, híbrida porque começa a ser questionada, repensada. Aqui optamos pelo termo concebido por Rajagopalan *proteiforme*, por uma questão de filiação, uma vez que tratamos do campo da linguística aplicada, a qual está mais próxima dos nossos interesses investigativos e analíticos. Aliás, uma identidade percebida como representação linguística, “o que significa que o sujeito não tem uma mesma e única identidade anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998, p.13). Sua identidade é construída na e pela língua. Como produção de linguagem, há uma tendência para sua fixação. Entretanto, “a fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo uma impossibilidade” (SILVA, 2000, p. 84).

Coracini (cf. 2003a, p. 243) sugere que no lugar de identidade seja utilizada identificação, “pois só é possível capturar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos”. Como podemos ver, a razão de ser da identidade encontra-se nos arquivos, nos discursos, nas metanarrativas da modernidade. Em termos gerais, podemos dizer que esta identidade encruzilhada oscila entre dois *movimentos tsunamis*: de um lado, passa por processos que tendem a fixar e a estabilizá-la; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabiliza para fora dos limites da metafísica.

Nesses tempos de pós-modernidade, configurado por uma “cultura fotocêntrica, auditiva e televisual na qual a proliferação de imagens e sons eletronicamente produzidos” é codificada por indivíduos que avaliam os envolvimento que fazem em vários contextos discursivos da vida cotidiana, a identidade moderna vive sitiada, em depressão. Se por um lado, a importância da pós-modernidade reside não nas formas objetivas da mídia, tecnologia ou informação, mas em como elas são apropriadas como novos modos de experiência e expressão – em que elas conformam a identidade; por outro, para o pós-modernismo, fragmentação e instabilidade de discursos espelham-

se na personalidade, o que faz com que a esquizofrenia substitua a alienação como metáfora analítica (GILBERT, 1994, p. 26). Por isso, estamos atentos às questões do multiculturalismo e da diferença que se tornaram, nos últimos anos, centrais na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais (SILVA, 2000, p. 73).

Eis aqui a nossa preocupação com as identidades fabricadas e suas tentativas de fixação num período como esse que aponta para a direção da impossibilidade da fixação principalmente por causa da “transnacionalização” e “desterritorialidade” que vivemos hoje, imposições de uma nova ordem mundial, cujo jogo de linguagem impõe novos sentidos para os sentidos da antiga ordem, ou seja, o democrático e o antidemocrático parecem assumir um o lugar do outro, a igualdade e a desigualdade da mesma forma. É nesse sentido, que podemos pensar no pleno e no vazio discursivo, resultante dessa linguagem (des)territorializada dessa nova ordem, que falamos antes.

2.1.5. Globalização e escola: caminhos e encruzilhadas

A globalização ou mundialização é - de certa forma - no dizer de Milton Santos (2008), “o ápice do progresso de internacionalização do mundo capitalista” (p.23). Dito de outra forma, ela é a fase que sucede ao fim do período chamado de bipolarização do mundo, tendo como marco a queda do muro de Berlim e a desestruturação do modelo econômico soviético (DALAROSA, 2003, p. 201). Inserida nesse contexto (ora visto como pós-modernidade, ora analisado como alta modernidade), trata-se na realidade de exigências da economia global em que as mudanças globais provocam efeitos sobre as condições locais.

Para Mattelart (2005, p. 89- 90), a globalização deveria se limitar a significar o projeto de capitalismo mundial integrado, mas disciplinar a economia global é também disciplinar o local. Ela juntamente com a nova tecnologia da informação e os processos que fomentam estão conduzindo uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, relações entre as nações, e até mesmo localmente (CARNOY, 1999 *apud* VIEIRA, *op. cit.*, p. 20). Nesse sentido, o campo da educação tornou-se estratégico para a constituição de um *novo* ser social, apto a responder às demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia (CARVALHO, 2007, p. 41[grifo do autor]), visto que no mundo globalizado, entende-se que a ineficiência do sistema

educacional, baixa qualidade dos professores e do currículo colocam as nações em risco e devem ser combatidos através do controle (APPLE, 1997, p. 176).

Podemos dizer que um dos maiores críticos da globalização, *i.e.*, do rumo que ela estaria tomando foi Milton Santos (2007, p.37), citado anteriormente. Para ele, a competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala. Nesse sentido, a globalização é chamada por ele *de globalitarismo*, “porque estamos vivendo uma nova fase de totalitarismo” (SANTOS, *ibidem*, p. 179).

Na América Latina, os efeitos desta globalização podem ser constatados através de profundas reformas ocorridas a partir de 1980, as quais resultam de um receituário neoliberal que propõe a descentralização, privatização e descentralização das funções do Estado, transferindo suas responsabilidades para a sociedade (RODRÍGUEZ, 2003, p. 220). De acordo com Zoppi-Fontana (1997, p. 17), a década de 1980 representou para a América Latina um retorno gradual à democracia após longos anos de ditaduras militares.

Neste contexto,

Duas questões se levantaram então como problemas urgentes a serem resolvidas pelos novos governos: por um lado, uma questão de ordem jurídico-institucional envolvendo a definição de diferentes mecanismos de negociação política destinados a assegurar a estabilidade dos chamados governos de ‘transição’; por outro lado, a decisão de medidas de emergência que permitissem, não só superar a crise econômica que acompanhou a volta ao sistema democrático, mas, sobretudo, recuperar o desenvolvimento das economias nacionais fortemente sucateadas pelas ditaduras. Ambas as questões produziram na ordem discursiva a focalização do discurso político em dois núcleos temáticos: a da *democratização* e o da *modernização*, geralmente coincidentes e fundamento recíproco um do outro. (ZOPPI-FONTANA, *ibidem*, p. 17-18 [grifo da autora]).

As reflexões de Zoppi-Fontana são um recorte do que aconteceu na maior parte dos países latino-americanos. Elas nos serão úteis por duas razões: a primeira diz respeito à questão da situacionalidade dos acontecimentos que antecederam a produção dos documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, *i.e.*, das condições de produção; a segunda razão está ligada à relação entre língua e ideologia, *i.e.*, ao uso da linguagem como forma de representar o mundo, do jogo que se faz dela ora oferecida, ora imposta ou ainda negociada; nesse aspecto iremos focalizar em nossa análise de caráter

interpretativa os dois núcleos temáticos, apresentados na pesquisa de Zoppi-Fontana.

Dito de outra forma, o nosso interesse principal focado aqui está em compreender o nosso *corpus* enquanto prática discursiva numa perspectiva de linguagem em que considera “a língua em uso como ação social, ou seja, situada no espaço/tempo e da natureza relacional e político-ideológica, e considerar a atividade reflexiva como essencial para este tipo de ação com e sobre a língua, não só nos discursos oficiais e especializados, não só nos usos escritos” (SIGNORINI, 2008, p. 121).

Como parte dessas reformas, a publicação dos PCN2-EF e das OC1-EM seguem a tendência das mudanças exigidas pela globalização. Neste sentido, podemos constatar com Rodríguez (2003) que a maioria dos países da América Latina modificou as leis de educação, objetivando “reorganizar o sistema educativo” e torná-lo coerente com o projeto neoliberal global, *i.e.*, as políticas reformistas da região seguiram as recomendações dos organismos internacionais. A autora cita como exemplo disso, a Argentina (Lei Federal de Educação, 1993), o México (Lei Geral da Educação, 1993), a Colômbia (Lei Geral da Educação, 1994) e o Chile que muito cedo amoldou o sistema educativo aos “tempos modernos” – sancionou em 1990 a Lei Orgânica Constitucional.

No Brasil, tal tônica tornou-se mais evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (também chamada de Lei Darcy Ribeiro) sancionada em dezembro de 1996 (lei nº 9.394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União a 23/12/1996, Seção I), depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações (DEMO, 1997, p. 9). Para Rodríguez (*op. cit.*, p. 227), estas reformas viriam para mudar a realidade das escolas, mas depois de uma década o panorama é tanto contraditório. A autora reconhece que houve alguns avanços, mas os sistemas educacionais ainda não conseguem superar o atraso, tanto no rendimento escolar quanto na oferta de maiores oportunidades para amplos setores da sociedade latino-americana.

Dessa forma, “no plano das reformas educacionais, concepções de um indivíduo naturalizado, de uma sociedade sem história e sem contradições, presentes, por exemplo, nos PCNs (*sic*) deparou-se com a dura realidade das escolas públicas” (CARVALHO, 2007, p.47). A imposição desses mecanismos ou práticas discursivas no ambiente escolar tem mudado o cotidiano nas escolas. Nesse sentido, podemos dizer, com Lawn (2001, p.118), que a produção da identidade dos professores envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos,

programas de formação, intervenções na mídia, etc. Dessa forma, as identidades que aparecem desenhadas nos PCN2-EF e nas OC1-EM seguem esta lógica apresentada nas pesquisas de Lawn (*ibidem*), como poderemos ver mais adiante, no capítulo dedicado à análise dos dados levantados.

2.1.6. Modernização, democracia e cidadania na ordem do discurso

Como vimos antes, a educação de massa, em suas recentes formas, tem sido um projeto modernista por excelência, com ênfase na racionalidade, na autonomia individual e no ego unificado, em histórias nacionais, na organização hierárquica e no progresso (GILBERT, 1994, p. 29). No Brasil, de acordo com Soares (1996, p. 8), o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a proclamação da República e não foi interrompido nem durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos 1937-1945 (Estado Novo) e 1964-1985.

A redemocratização do país trouxe consigo o grande desafio da mudança. Não só a do regime que se restabelece, mas também as da globalização. Como no passado, tais mudanças no sistema estão atreladas às práticas discursivas que “ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos técnicos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm” (FOUCAULT, 1997). Nesse sentido, podemos observar uma intensa prática discursiva do período pós-ditadura destinada a redefinir os conceitos de democracia e modernização (ZOPPI-FONTANA, 1997.). Dessa forma, constata Rodríguez (*op. cit.*) que a década de 1990 caracteriza-se por uma tendência de modernizar a gestão dos sistemas de educação, oferecer iguais oportunidades de acesso a uma educação de “qualidade” com “equidade” e “eficiência” para todos, fortalecer a profissão docente, aumentar os investimentos em educação e adequar os sistemas nacionais de educação pública às necessidades de mercado. A autora chama atenção em sua pesquisa para o uso frequente da palavra *equidade* nas leis que tratam das reformas educacionais nos países latino-americanos afirmando que:

o “direito a educação” – presente nas Constituições Nacionais e leis educacionais anteriores às reformas, próprio do exercício de uma cidadania burguesa que garante a igualdade formal entre homens, e que durante o século XIX e início do século XX foi um instrumento de homogeneização e consolidação dos Estados nacionais na América Latina – hoje desaparece dos discursos oficiais, aparecendo o conceito de equidade, aparecendo como sinônimo (RODRÍGUEZ, 2003, p. 222).

Explorando o campo semântico da palavra democracia, encontramos a palavra cidadania sempre associada ao ideal democrático de nação e de qualidade dos sujeitos que participam das ações do Estado em prol do bem comum de todos. Vamos ver que ela aparece com bastante frequência no *corpus*, analisado no capítulo III.

De acordo com Gilbert (*op. cit.*, p. 30), “os usos educacionais da ideia de cidadania têm contado uma história diferente, enfatizando a ascensão progressiva de instituições democráticas baseadas em aceitação racional da relação contratual entre indivíduo e a nação”. Nessa perspectiva, essa versão atualizada da narrativa da cidadania tem sido identificada em muitas pesquisas acerca da política educacional e de currículo como podemos ver em Tapper e Salter (1978); Gilbert (1984); Ahier (1988) e Heater (1990). Dessa forma, afirma Gilbert (*ibidem*) que ela é ainda um argumento poderoso nas tentativas de se promover a educação voltada para a cidadania.

É sobre isso que passamos a discutir na próxima seção. A discussão focalizará um importante estudo recente de Heater (1990) que, apesar de reconhecer o contingente e o conflituoso no desenvolvimento da cidadania, ainda localizada o conceito em um mundo atemporal, transcendental e idealista, como demonstrará Gilbert acerca da forma desse argumento convencional. A partir dessa discussão, poder-se-á compreender melhor a identidade (im)posta nos documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa.

2.1.7. A cidadania (entrada ou saída) para educação pós-moderna

Nesses tempos de crises, o conceito de cidadania parece ter sido mergulhado na penumbra do discurso da globalização que “astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo que modifica, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História” (FREIRE, 1996, p.127-128). E este fato nos leva à questão: o que é mesmo cidadania?

Começemos com Covre (2001), quando busca compreender a palavra a partir de sua origem etimológica. Para ela, o termo "cidadania" surge do latim *civitas*, "cidade" para designar um estatuto de pertencimento de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações.

Dessa forma, no dizer de Araújo (2011), “predominantemente, quando se fala em cidadania compreende-se a condição do ser social como participante de certa sociedade firmada através de um pacto que o torna sujeito de direitos e deveres”. E neste caso, pode-se falar em cidadão, noção já presente na Grécia Antiga, quando se tem em Aristóteles (RUSS, 1994, p. 35) a seguinte afirmação: “o que constitui [...] o cidadão, sua qualidade verdadeiramente característica, é o direito de sufrágio nas Assembleias e de participação no exercício do poder”. No sentido restrito ou primeiro de cidadão, ao que parece, mudou-se muito pouco de lá para cá, se comparado ao sentido dado por Spinoza, séculos depois, em que cidadão parece como uma espécie de *déjà du* (já-dito) aristotélico: “chamamos cidadão aos homens considerados como desfrutando de todas as vantagens que a Cidade proporciona em virtude do direito civil”, (*idem, ibidem*). Então, ao que nos parece, os termos cidadania e cidadão, estão ligados diretamente ao regime democrático. São próprios dos Estados ou Cidades que proporciona tal direito civil.

Nessa perspectiva, Rousseau (2002) considera a cidadania ou soberania como o poder partilhado pelo povo (sentido coletivo, para ele, de cidadão). Daí ideia de que cidadania está vinculada a ideia de cidadão, ou melhor, os dois termos estariam ligados a ideia de um contrato inscrito socialmente, o que significar dizer que

[...] em lugar da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quantos são os votos da assembleia, o qual desse mesmo ato recebe a sua unidade, o Eu comum, sua vida, e vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava noutro tempo o nome de cidade, e hoje se chama república, ou corpo político, o qual é por seus membros chamado Estado quando é passivo, soberano se ativo, poder se o comparam a seus iguais. A respeito dos associados, tomam coletivamente o nome de Povo, e chamam-se em particular Cidadãos, como participantes da autoridade soberana, e Vassalos, como submetidos às leis do Estado (ROUSSEAU, 2002, p. 32, grifos do autor).

Nesse sentido que se pode falar em língua e em território, termos associados aos conceitos de cidadania e cidadão, sem os quais não haveria as noções de identidade nacional e de pertencimento, de nação e língua materna. É a partir daí que se pode pensar na reflexão que tecida por Derrida (1996/2002) acerca do que seja língua materna, identidade e cidadania, ou melhor, na escritura de Beato (2004, p. 164) traduzindo o pensamento do filósofo franco-magrebino, tem-se “o que é uma nação,

uma língua, uma cidadania em toda sua pureza?” A partir desse convite à reflexão, exemplifiquemos então.

Se lembrarmos do período anterior ao da redemocratização do Brasil, veremos que o conceito de cidadania está numa encruzilhada de sentidos, ora ligado a ideia de pacto social ora ligado a ideia de pertencimento ao território, à língua, ao nacional. Ou seja, muitos brasileiros¹⁸, após o golpe de 1964, tiveram não só os direitos políticos civis suspensos, mas também o direito de permanecerem no país, sob a pena de desaparecerem para sempre. Mas, em outros países, eles continuaram sendo identificados como cidadãos brasileiros exilados, os exilados da pátria. Neste caso, identidade e cidadania se implicam. O que está por trás disso? Na visão de Silva (2000, p.85), “as identidades nacionais funcionam, em grande parte, por meio daquilo que Benedith Anderson chamou de ‘comunidade’ imaginária”. Ou seja,

Na medida em que não existe nenhuma ‘comunidade natural’ em torno da qual se possam reunir as pessoas que constituem um determinado agrupamento nacional, ela precisa ser inventada, imaginada. É necessário criar laços imaginários que permitam ‘ligar’ pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados sem nenhum sentimento de terem qualquer coisa em comum.

A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum (*ibidem*).

Nessa ideia reside o modelo tradicional monolíngue, monoétnico, monorreligioso e monoideológico, orientado pelo princípio ideológico da homogeneidade enquanto fator necessário e “natural” para a legitimidade e viabilidade de um grupo ou não (cf. SIGNORINI, 1998, p. 339). Nesse sentido, pode-se dizer pensar que a identidade de um indivíduo se constrói na língua e pela língua, como quer Rajagopalan (1998)? E a cidadania também seria uma construção da língua através da língua?

De acordo com Heater (1990, p. 184), a história, aliada à nacionalidade, tem um papel essencial na identidade da cidadania: como repositório de fatos sobre o passado e

¹⁸ Dentre os exilados, podemos citar Paulo Freire, Milton Santos, Fernando Henrique Cardoso, Fernando Gabeira, Miguel Arraes, Leonel Brizola. Entre os que tiveram apenas os direitos políticos interditados, os ex-presidentes Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros, Tancredo Neves (este último ocupou o cargo de primeiro-ministro enquanto durou o parlamentarismo imposto pelo Congresso ao governo do presidente João Goulart). E vários mortos/desaparecidos, num total de 379, dentre eles, Zuzu Angel (Zuleica Angel Jones), Carlos Marighela e Carlos Lamarca.

como um fornecedor de mitos, a história é “uma memória coletiva da sociedade”. Como uma construção social da língua e pela língua podemos pensar a cidadania em vários contextos de uso e sentidos.

Covre (2001, p.89) afirma que cada Estado determina a cidadania em função de dois critérios: o da filiação ou *jus sanguinis*, vindo da Grécia e de Roma e o do local de nascimento ou *jus soli*, vindo da Idade Média, por influência dos laços feudais. Já a cidadania moderna pode ser vista a partir de três dimensões. Dessa forma, T. H. Marshall, em sua clássica obra *Cidadania, Classe Social e Status* (1967 [1949]), afirma que a cidadania só é plena se dotada de três tipos de direito:

1. Civil: direitos inerentes à liberdade individual, liberdade de expressão e de pensamento; direito de propriedade e de conclusão de contratos; direito à justiça; que foi instituída no século XVIII;
2. Política: direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor, no conjunto das instituições de autoridade pública, constituída no século XIX;
3. Social: conjunto de direitos relativos ao bem-estar econômico e social, desde a segurança até ao direito de partilhar do nível de vida, segundo os padrões prevaletentes na sociedade, que são conquistas do século XX.

Isso coloca, de certo modo, novamente no caminho da relação política e da política de relação, conforme dito na introdução, abrindo-se aqui uma discussão sobre a cidadania à medida que indiretamente esses direitos trazem a questão da subjetividade, da individualidade em meio à problemática da complexidade que envolvem os processos de identificação e as tentativas de fechamento, fixação em uma identidade estruturada a partir desses direitos “concedidos” ao homem moderno em políticas de Estado. Daí, pode-se pensar na subjetividade e num conceito de sujeito que se encontra numa encruzilhada que aponta para oscilação entre um tipo complexo, orientado para instabilidade, a descontinuidade e o não fechamento e o seu contraponto, o tipo unificado, estável, pleno (cf. SIGNORINI, 1998, p. 343).

Nessa discussão, pode se incluir a relação política que Gilbert (1994, p.30) vê em Turner (1986) sob o argumento de que a cidadania se relaciona contingente e contraditoriamente com seu contexto capitalista e que, conseqüentemente, não podem existir pressupostos de uma “lógica histórica ou de um processo de desenvolvimento” em seu passado ou futuro.

Nesse sentido, cabe aqui lembrar a reflexão de Florestan Fernandes (1989) no que se refere à relação da cidadania com o contexto capitalista, principalmente do papel da escola, enquanto fábrica, (cf. SARUP, 1986) e/ou como espaço privilegiado para inculcar a cidadania - algo co-determinante no contrato social (cf. ROUSSEAU, 2002), ou seja, “educação e auto-emancipação coletiva dos trabalhadores colocam-se como co-determinantes de uma relação recíproca medida pela escola e inspirada na função natural da classe trabalhadora de negar revolucionariamente a sociedade existente” (FERNANDES, 1989, p. 147).

Dessa forma, pensar em uma *Educação para liberdade*, nesse contexto, é como afirma Fernandes (*ibidem*, p. 145) uma falácia ou um equívoco à medida que

mesmo nos Estados Unidos as oportunidades educacionais não são distribuídas igualitariamente (de acordo com o preceito fundamental da constituição) e o talento é estraçalhado na rota da desigualdade econômica, cultural e política, a liberdade é contingente e a educação instaura-se nos fundamentos mesmos da reprodução de uma ordem social na qual o princípio “educação para a liberdade” se torna impraticável.

Daí a cidadania na escola, seria apenas uma fórmula de/na linguagem, ou melhor, uma ideologia que alimenta a prática pedagógica típica do pensamento liberal, contraditoriamente fechado, algo, como designou Florestan Fernandes, há tempo, uma falácia ou um equívoco, uma vez que “o que a escola e a educação reproduzem é a ordem social de uma sociedade associada e dependente” (FERNANDES, 1989, p. 46).

Mas pensando a cidadania para além das sociedades de classes, o que seria de fato ela? Talvez a visão comum que temos dela, dos seus ideais da Grécia antiga seja apenas um traço ou um espectro da noção primeira, ou melhor, da noção construída e reconstruída que temos hoje e que estão de certa forma ligada às questões de identidade, já que os cidadãos de um mundo sem fronteiras estão vivendo uma nova forma de ser cidadão em meio aos conflitos dessa contemporaneidade que se apresenta colocando os sujeitos numa grande encruzilhada da linguagem e com efeito das identidades, as quais se configuram na língua(gem) (cf. RAJAGOPALAN, 1998).

Como vimos neste capítulo, paira no ar um discurso acerca da perda de identidade profissional do sujeito-professor - numa época de perdas e crises – constatado por diversos estudos, sobretudo, no campo da educação (VILLA, 1998;

SILVA, 2000, LAWN, 2001, AMARAL, 2002; COELHO, 2009) e da linguística aplicada (RAJAGOPALAN, 1998, 2003; CORACINI, 2003a, 2003b; GRIGOLETTO, 2006; OLIVEIRA, 2006; ECKERT-HOFF, 2003, 2008). Vimos também que o termo identidade é caro às metanarrativas que dão sustentação aos projetos de modernização da humanidade. Neste paradigma, a identidade é vista como algo fixado ao sujeito como parte de sua essência, uma essência única que reside em outro conceito, o de indivíduo. Vimos também que certos acontecimentos evidenciam novos e importantes desenvolvimentos na política do mundo ocidental, os quais apontam para tendências de consumismo, para a cultura de massa e para o enfraquecimento das instituições tradicionais. Para muitos, tais ocorrências marcam o anúncio de uma (re)orientação cultural maior, o fim de uma era – a mudança da sociedade moderna para a pós-moderna (GILBERT, 1994, p. 21-23).

Estes acontecimentos têm provocado mudanças de fora para dentro, *i.e.*, da política externa para interna, das quais serão pensadas aqui como condições de produção dos documentos que compõem nosso *corpus* e com as quais nossa análise se alimentará para refletir sobre a ordem desse discurso e a sua violência simbólica, logo a seguir no capítulo III, e as possíveis implicações disso para o professor de português como L1.

Como se sabe, as mudanças sempre chegam antes por meio do discurso, por isso ele sempre veicula identidades, ou melhor, os processos de identificação se dão principalmente por meio dos discursos à medida que transmitem identidades. No capítulo seguinte, vamos explorar mais esta relação de forma mais prática ao iniciar a análise do *corpus*.

CAPÍTULO III

O FENÔMENO DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES DO PROFESSOR NO DISCURSO OFICIAL NO BRASIL EM TEMPOS DE TRANSIÇÃO.

“Podemos então ameaçar *metodicamente* a estrutura para melhor percebê-la.”

Jacques Derrida

3.1 No meio do caminho tinha uma encruzilhada...

Aqui se chega ao meio do caminho, ou ao centro, melhor dizendo, lugar para comprovar a tese em forma de hipótese apresentada, logo na introdução, de que o *corpus* - enquanto discurso que se alimenta de um interdiscurso das políticas linguísticas motivadas pela vaga da globalização - traz em sua ordem um processo de identificação para criar uma nova imagem para o professor de língua portuguesa de forma violenta, porque a impõe sem dar condições de que ela aconteça. Assim, neste capítulo, gostaria de mostrar como isso se dar no discurso tomado como *corpus*. E isso nos levará a uma descrição desse discurso usado para compor tal processo de identificação que engloba o caso de conceitos abstratos como o de *língua* e o de *cidadania*.

3.1.2. O discurso da necessidade (im)positiva (ou sob a força da Lei)

Como se pode ver no capítulo anterior, os governos que se estabeleceram no pós-ditadura nos diversos países sul-americanos instauraram um novo processo discursivo em que se percebem dois focos temáticos - a democracia e modernização do Estado – os quais, por vezes, se implicam um no outro como necessidades para que sejam sanadas a crise econômica e o sucateamento da máquina administrativa deixados pelos governos militares (ZOPPI-FONTANA, 1997).

Nesta perspectiva, podemos dizer que mesmo depois de passada uma década de restabelecimento do regime democrático no Brasil, os discursos políticos ainda se apóiam nesses dois campos temáticos, como se pretende mostrar na análise do *corpus*, mais abaixo, enquanto parte do processo de construção da nova identidade do professor de língua portuguesa no Brasil.

Começaremos tal análise pelos elementos pré-textuais de cada um dos dois documentos (PCN2-FE2 e as OC1-EM). Aí encontraremos os objetivos e as justificativas para a elaboração desses documentos pelas equipes do governo, com os primeiros indícios dessa nova identidade docente, ou melhor, do seu processo de construção.

3.1.3. A ponta do fio: dos parâmetros e das orientações (os elementos pré-textuais¹⁹)

Segundo Moita Lopes (2003, p. 33), “o professor (...) está posicionando crucialmente na nova ordem mundial porque a educação linguística está no centro da vida contemporânea já que ‘nada se faz sem o discurso’”. Nesse sentido, precisamos da linguagem para compreender esse processo de construção identitária nesses tempos de transição.

A primeira coisa a notar nessa construção de linguagem em discurso é a violência e o poder legítimo, a autoridade justificada (no caso em questão, na ação de um Estado que se identifica com os modelos de democracia ocidentais, buscando a manutenção do estado democrático de direito, recém-estabelecido com o apoio dos estudos linguísticos, dos especialistas a serviço do governo). A segunda, reforçando a primeira, encara esse discurso, não simplesmente como aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual se quer apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Nessa nova ordem, o discurso não é apenas expressão de um poder que tenta se apoderar do poder da antiga ordem, ele é o poder de impor sentidos autorizados dessa nova ordem num novo jogo que “envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas”, por meio da globalização, como nos lembra Woodward (2000, p. 20).

Aqui, tentaremos mostrar como ela se dá por meio de documentos curriculares que vão produzir, ou já estão fazendo isso, identidades novas para compor o quadro dessa nova ordem. Nesse sentido, é preciso pensar no currículo como aquilo que “constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação” (SILVA, 1995, p. 184) e como tal, sua importância é crucial nesse processo de construção das novas identidades (componentes de um novo mapa cultural traçado pela emergência de uma multiplicidade de atores sociais e por um ambiente que vem sendo tecnicamente modificado pelo processo de globalização). O curioso é que “a educação institucionalizada e o currículo continuam a refletir, anacronicamente, os critérios e os parâmetros de um mundo social que não existe mais” (SILVA, 1995, p. 185).

¹⁹ Estamos chamando de pré-textuais, as partes que antecedem o texto central dos documentos (carta do ministro, apresentação, introdução nos PCN e carta e apresentação nas OC).

Diante desse quadro de uma nova hegemonia que se impõe é que buscaremos analisar nos dois documentos (PCN2-EF e OC1-EM) a construção da identidade do professor de língua portuguesa e a condição *sem condição* que ela traz consigo: a violência simbólica (uma violência natural do poder?) e a violência ao ser que não terá condição de ser aquilo que se impõe por falta de condições. Ou seja, a impossibilidade do (auto)controle de uma ilusão que permanece anacronicamente na nova ordem, ao (des-)orientar os sujeitos na “busca incessante da racionalidade e da completude” (CORACINI, 2008) ou, como nos diria Derrida (1995), sobre esse jogo de linguagem contraditoriamente coerente cuja *episteme* é aquela que mergulha suas raízes na linguagem da metafísica ocidental. Para desconstruí-lo seria preciso perceber “o jogo de ausência e de presença”, ou ainda, “se o quisermos pensar radicalmente, é preciso pensá-lo antes da alternativa da presença e da ausência; é preciso pensar o ser como presença ou ausência a partir da possibilidade do jogo e não inversamente” (DERRIDA, *ibidem*, p. 248). É preciso pensar essa nova ordem também dentro da ordem dessa linguagem da metafísica, agora, estruturada nessa globalização de linguagens e suas tecnologias.

Anacronicamente, a língua portuguesa é ainda pensada dessa forma pelo/ para o Estado mesmo no regime democrático restabelecido nos anos de 1980, e, que agora a coloca como necessária para o exercício da cidadania e para formar cidadãos na escola que se pretende construir a partir da LDBEN/96 da qual essa política se origina. É preciso lembrar de que tanto os PCN2-EF quanto as OC1-EM são desdobramentos dessa lei, e, por estes documentos, como veremos mais adiante, segue o tom e têm a força dessa lei. Eles surgem como parte da LDBEN/96 (Lei Darcy Ribeiro), mas com o olhar dos especialistas, dos *experts* dos estudos da língua(gem).

Os dois documentos que passaremos a analisar mais adiante têm esse traço do contraditoriamente coerente e dessa violência simbólica e sob a força de lei, comum aos discursos que estão na ordem das leis. Por isso precisamos da linguagem e, sobretudo, da própria crítica a que ela traz consigo como necessidade de pensar o jogo. Mas como nos lembra Derrida (1995, p. 246), “ora essa referência ao jogo é sempre tomada numa tensão”, a qual se buscar manter este jogo como algo “contraditoriamente coerente”, cuja estruturalidade lança mão das oposições binárias próprias da linguagem da metafísica ocidental e tão evidentes nessa nova ordem mundial. Diria Silva, sobre a construção dessa nova hegemonia (1996, p. 261), “ela tem como mecanismo central a utilização de uma retórica construída em torno de termos que carregam uma carga

positiva” que implica, inevitavelmente, em exclusões de um termo em relação ao outro dentro e fora de um jogo da presença/ausência, como veremos adiante. E o efeito dela dentro e fora do jogo carrega, com efeito, a tensão conflitante de identidades da nova ordem com a antiga. Talvez seja isso que Hall (2000), Silva (2000), Woodward (2000), Coracini (2003a, 2003b, 2007, 2008, 2010), Rajagopalan (1998, 2003a, 2003b) venham constatando como crise de identidade ou identidades em crise nesses tempos de transição.

De forma mais prática, buscaremos aqui trazer a tona essas oposições binárias no discurso analisado por meio da perspectiva discursiva-desconstrutiva desse jogo que nos interpela numa estrutura de assujeitamento ou dessujeitamento que nos leva ao esquecimento de si mesmo, como apontam as teorias do discurso. Assim, diria Derrida (1995) “ameaçar metodicamente a estrutura para melhor percebê-la”, e, acrescentaríamos, para intervir melhor nela, *i.e.*, nos processos de identificação e *não-identificação* que esse jogo instaura (cf. DERRIDA, 1996; CORACINI, 2003a, 2007).

3.1.3.1. Convite ao jogo (a carta do ministro da educação aos professores)

Na abertura dos PCN2-EF (documento 1- desta análise), o então ministro da Educação, Paulo Renato Souza, por meio de uma carta, oferece aos professores atuantes na educação básica brasileira esse novo documento que irá nortear enquanto parâmetros, os currículos das escolas do país. Nesse texto, que compõe o discurso com o qual se constrói uma nova identidade para os professores, o ministro fala do papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas, das sociedades da “necessidade” de se construir uma escola voltada para a “formação de cidadão”. Inicialmente, vamos tratar dessa “necessidade” e dessa “formação de cidadão” como produtos de um contexto da/em transição de uma ordem que se acaba (em desordem) para dar início à outra, cujo discurso funcionará como interdiscurso dos discursos mundo a fora, principalmente em economias emergentes como a do Brasil.

Quando relacionamos o discurso da globalização com o discurso aqui em questão, temos, por assim dizer, um interdiscurso e, como tal, ele determinará o que será e é dito nos discursos das políticas educacionais como o que deu origem ao PCN. Dessa forma, o surgimento desse documento atende a esta política global, assunto já tratado no capítulo II.

Agora, vejamos trechos da carta do ministro, imaginando que estamos diante dele e temos a oportunidade de fazer alguns questionamentos (respostas dadas na carta). Esta simulação tem o objetivo de tornar mais clara as explicações dadas pelo então ministro. Vejamos:

— Ministro, por que a política educacional tem mudado tanto ultimamente, não só no Brasil, mas na América Latina, principalmente entre nossos vizinhos, Argentina, Chile e Venezuela? A oposição vem chamando de onda neoliberal, mas essas mudanças também têm ocorrido em países em que a esquerda socialista governa como a França de François Mitterrand e Jacques Chirac²⁰.

- (1) *O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para formação de cidadãos [grifo nosso].*
- (2) *Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país [grifo nosso].*

— O porquê da elaboração dos parâmetros, ministro?

- (3) *Os **Parâmetros Curriculares Nacionais** foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.*
- (4) *Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. [grifo nosso].*

— Como se deu esta elaboração?

- (5) *Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas.*

²⁰ Aqui cumpre informar que como estamos lidando com discurso, e, ele sempre remete a outros, ousamos em trazer esta informação extra-textual, ao citar o então presidente da França contextualizando a discussão que envolve também os nossos vizinhos sul-americanos já citados no capítulo anterior.

Podemos observar nos excertos (1) e (3) o emprego da palavra “necessidade” na indicação de algo que precisa ser construído em razão de uma “demanda” colocada no excerto (2) cujo resultado esperado é permitir o “acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania”, colocado em (4). Isso significa que caberá à escola a responsabilidade de formar os cidadãos do país como nos parâmetros curriculares oferecidos nacionalmente a todos os professores. Em que condições, isso seria possível? Mas qual o sentido dessa cidadania? Continuemos a percorrer o documento na busca de sentidos para esta última e para a questão anterior.

Como palavra, o termo cidadania está sujeito também à polissemia, isto é, a todos os sentidos possíveis de um rastro (ou *la trace*) da/na linguagem da metafísica ocidental. Ainda como acontecimento da/ na linguagem, tais sentidos podem ser reduzidos ou suspeitados, ou ainda, conter desdobramentos e rupturas. Nessa perspectiva, poderíamos ir em direção da questão: o que seria a *não-cidadania*?

Se é preciso “construir uma escola voltada para formação de cidadãos”, como vimos no excerto (1), isso significa que a escola ainda não realiza esta ação, logo a *não-cidadania* existe antes da cidadania, e é um *por vir* ainda nesse discurso da política linguística aqui em análise. E nessa linguagem ela aparece como oposição/ negação do(s)/ao(s)sentido(s) de cidadania enquanto parte do jogo, o jogo da presença e ausência de que fala Derrida (1995) ao demonstrar que “os elementos de uma oposição binária não têm sentido de forma isolada nem constituem soluções simétrica a seu oposto, mas que eles se dependem mutuamente e que um dos termos tem uma posição dominante”, como explica Silva (1996, p.256).

Mas se pensarmos a cidadania num contexto atual, isso também é aplicável, mas os sentidos estariam direcionados num universo bem menor daquele tratado no capítulo anterior em que tratamos mais especificamente da cidadania numa perspectiva mais diacrônica em relação a este contexto atual, cuja perspectiva é mais sincrônica, mas não a-histórica, porque trata de pensar a cidadania no contexto de transição do regime e da nova ordem mundial.

De acordo com Silva (2003, p. 148), depois do fim da ditadura militar, de Fernando Collor a Fernando Henrique, todas as políticas educacionais brasileiras vêm explicita e insistentemente usando o termo cidadania. Pelo que parece

A democratização do país e o fenômeno da globalização talvez fossem os dois principais motivos para a ênfase e a insistência: o mercado global, sustentado pela aceleração tecnológica na esfera da produção, exigia o novo patamar das chamadas “sociedades do conhecimento”; ao lado disso, as condutas subservientes da população brasileira no período ditatorial deveriam ser substituídas por um quadro de direitos e deveres da cidadania. E a escola brasileira, sem dúvida, tinha funções a cumprir dentro desse novo panorama histórico (*idem, ibidem*).

Teríamos aqui um indício do que seja a cidadania e a *não-cidadania* dos PCN, já que eles fazem parte desse momento histórico? Talvez sim. O fato que este conceito aparece insistentemente nos discursos do regime democrático, o que nos leva a crer que não há democracia sem cidadania. Se assim pensamos, teríamos aí uma outra questão a ser pensada: o que é democracia? Dir-nos-ia Derrida (2004, p. 242) que “democracia significa, minimamente, igualdade”, o que nos coloca diante de uma condição para/da democracia, posto que “não há democracia a não ser como igualdade entre todos”.

Essa condição sem condição para a democracia e para a cidadania nos leva a refletir com Derrida (*ibidem*) “como podemos nós, ao mesmo tempo, levar em conta a igualdade de cada um, a justiça e a equidade, levando também em conta e respeitando a heterogênea singularidade de cada um?” Com esta reflexão, chegamos diante de mais uma encruzilhada em que não temos condição de sair, sem desencadear outras reflexões num desdobramento que mostra o contraditoriamente coerente desse jogo de linguagem. Se tentarmos uma saída, deparamo-nos com o fato de que a igualdade é tão necessária para a existência da democracia e, com efeito, da cidadania. Assim a *não-cidadania* como negação/oposição da cidadania é incondicionalmente desprovida de igualdade, o que nos remete a outro fato: a falta de igualdade.

Ela contribui para a manutenção do quadro degradante da escola brasileira e de seus atores: professores, alunos, gestores etc. como o próprio documento mostra na sua introdução como veremos nos excertos (7), (8) e (9) mais adiante.

3.1.3.2. O *fora* e o *dentro*²¹ da cidadania: uma parada nos objetivos

Se a condição da cidadania é a igualdade, como assegurar essa igualdade por meio de uma cidadania sem a igualdade necessária a participação social e política, necessidades do regime que deseja o democrático?

O excerto (6) abaixo nos apresenta a noção de cidadania que deve nortear os sentidos de uma escola voltada para a formação de cidadãos. No entanto, ela não fala da condição necessária de igualdade, para que haja a construção dessa escola *por vir*. Vejamos:

(6) *compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade e exigindo para si o mesmo respeito;*(BRASIL, 1998, p. 7).

Não há nenhum problema em compreender a cidadania nesses termos, mas se não há garantias para a igualdade necessária para a cidadania, essa compreensão é vazia tendo em vista que a realidade é mais desigual e, portanto, não-cidadã. Se buscarmos uma compreensão para a cidadania na/da democracia dentro do ambiente escolar, que garanta a “participação social e política”, é preciso que haja condição para ela acontecer. E isso não depende só de compreensão por parte da escola, mas de ações que combatam a desigualdade e toda violência que dela vem a partir das políticas do Estado de direito.

A *não-cidadania* está mais presente na escola e na sociedade porque se alimenta da desigualdade, da fome, do preconceito, da dependência e de toda violência que é desencadeada inicialmente pelo discurso de promessa que não se cumpre e depois a violência que causa evasão escolar, desistência, indisciplina dos alunos, a falta de professores, a falta de formação continuada, de gestão democrática nas escolas, salários adequados etc.

O fato é que o documento, assinado pelo ministro, se apresenta como uma verdade absoluta porque tem a força de lei do executivo federal, ou seja, a sua difusão

²¹ Aqui se tem uma encruzilhada de sentidos, pode-se pensar em termos derridianos e em termos freirianos. No primeiro caso, é uma alusão a discussão tecida por Derrida em Gramatologia (2006, p. 36-80) e em A escritura e a diferença (1995) a respeito do fora e do dentro da língua, sobretudo, da “aparência” e “essência”, aqui essa discussão cairia sobre cidadania. No segundo, focaliza a questão de educação dentro e fora do sistema oficial, uma discussão que Paulo Freire teve com Myles Horton sobre educação e prática social (cf. FREIRE; HORTON, 2009). Mas se pode pensar na ideia de que a palavra tem dentro do documento e fora dele, já que não é um conceito pacificado nas reflexões tecidas dentro dos estudos pós-modernos conforme se viu em Gilbert (1995).

se apoia nas práticas discursivas do poder que institui verdades como a de que a escola sozinha tenha condições de oferecer uma formação voltada para a cidadania em meio a tanta desigualdade social de um país que tem uma das piores distribuições de renda do mundo. Nesse sentido, não se pode pensar na verdade senão como uma construção de poder de quem tem o poder, ou no dizer de Foucault (1996, p.12),

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdades, sua “política geral” de verdade; isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiros.

Temos como exemplo o caso do louco apresentado por Foucault (*ibidem*, p.10-11) n’A *ordem do discurso* mostra a verdade enquanto sistema de exclusão que atinge o discurso, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Aí ele constatou que desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não podia circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância, não podendo testemunhar na justiça, não podendo nem mesmo, no sacrifício da missa, permitir a transubstanciação e fazer do pão um corpo.

Por outro lado, podia ocorrer dessa forma que se lhe atribuía, por oposição a todas as outras, estranhos poderes – o de dizer uma verdade, o de pronunciar o discurso, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não podia perceber. Assim é curioso constatar que a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade (FOUCAULT, *ibidem*).

Nesse sentido, “essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje” (*Idem, ibidem*, p. 17).

Podemos dizer que a palavra do então ministro – por contingências históricas – é uma configuração histórica de verdade (s) tendo todo um suporte para ser aceita como

uma verdade que tem força de lei. Coracini (2003 a, p. 195) argumenta “que o olhar dos especialistas sobre o professor acaba por constituir, no entrelaçamento de muitos outros, a subjetividade do profissional e o modo como ele se relaciona com a profissão e com os alunos, parte construtiva de sua identidade”.

Assim “na vontade de verdade, na verdade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, *op. cit.*, p. 20). Nesse sentido, o gesto do ministro, o seu discurso de governo na apresentação dos PCN além de trazer verdades, nos obriga a entrar em arquivos para compreender a ordem do discurso nestes tempos de transição, (a transição no sentido da passagem da ditadura para a consolidação do regime democrático (re) estabelecido, e pela força da mundialização que se impõe ao mundo hoje). Seria neste caso ter acesso ao imperceptível? No dizer de Derrida (2005, p. 7), seria ir ao encontro da lei de composição e a regra do jogo no pano envolvido.

Mas se nosso desejo é pensar em arquivo(s) no(s) sentido(s) foucaultiano(s) da palavra, isso implica dizer que o discurso do ministro - dito em forma de texto escrito – contém - de certa forma - em sua materialidade de discurso, traços do arquivo da época da transição das transições. É preciso saber, portanto, quando o documento 1 (PCN2-EF) se refere à cidadania (sem condição de igualdade) , o que isto quer dizer? O que é de fato a cidadania? Até agora vimos que é um conceito dado, uma cidadania *reificada* em termos da teoria marxista aplicada à educação, como faz e pensa Sarup (1986), ou seja, plena de poderes.

3.1.3.3. Apresentação e introdução: (do olhar [im]positivo do outro como parâmetros)

Os enunciados que se seguem, estão localizados na apresentação e introdução do volume II dos PCN2-EF, cuja responsabilidade teórica é assinada pelos pesquisadores especialistas no final do documento. Vejamos os enunciados:

- (7) *A discussão acerca da necessidade de reorganização do ensino fundamental no Brasil é relativamente antiga, estando intrinsecamente associada ao processo de universalização da educação básica que se impôs como necessidade política para as nações do Terceiro Mundo a partir da metade do século XX.* (BRASIL, 1998, p. 17).

- (8) *A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.* (BRASIL, 1998, P. 17).
- (9) *Os índices brasileiros de evasão e de repetência — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — são a prova cabal do fracasso escolar.* (*idem, ibidem*).

Podemos dizer que há uma retomada em (7), (8) e (9) de forma a reforçar o que foi dito antes em (1) e (4) diretamente, e, indiretamente em (3) e (5) para justificar não apenas a “necessidade” de mudança, mas também para enfatizar a necessidade que exigiu a elaboração do documento, uma iniciativa *do* governo que a promove, agora. Talvez seja por isso que o ministro assine o documento. Fato que não ocorre nas OC1-EM, elaborada pelo governo que o sucede. No entanto, a questão da questão é: sem dar condição de igualdade, ou melhor, para que a cidadania possa ser exercida esses documentos servem para que, senão violentar o ser-professor e o ser-aluno?

O excerto (9) traduz a realidade da escola brasileira desde a sua abertura democrática para todas as classes sociais. Um quadro de *não-cidadania* porque falta igualdade de condições numa escola sem condição com professores mal remunerados, carga horária excessiva, falta de formação continuada, falta de materiais didáticos, falta de preparação para lidar com as novas tecnologias dentre outros fatores. Como tivemos a oportunidade de discutir anteriormente, sem dar condição de trabalho ao professor, os PCN nem as OC têm valor significativo para a democracia e sua parceira, a cidadania.

Não basta dar ênfase a palavra da *cidadania*, como palavra da ordem para o progresso que se deseja. Para a construção de uma “escola voltada para formar cidadãos”, é preciso de professores cidadãos, é preciso da cidadania colocada por condições de igualdade. Eis aqui uma necessidade que recai sobre o Estado.

A esse destaque dado à cidadania leva a crer que este é o primeiro traço da identidade “fabricada” ou desenhada para os professores nos PCN. Dessa forma, a cidadania aparece como essencial para a manutenção não só dos ideais democráticos, mas essencial para fortalecer as instituições democráticas e a sociedade civil, ou melhor, de reafirmação do Estado democrático de direito.

Essa compreensão de cidadania teria espaço na escolar a ser construída, a qual impulsionada pela nova “era” do excerto (1) ²² impulsiona a violência da competição da mundialização? Ela destoa daquele conceito que aparece no excerto (6) como um dos objetivos do ensino fundamental. Ou será que o documento trata de duas noções de cidadania? Seria uma possibilidade de escolha? O professor escolhe democraticamente aquela com a qual ele mais se identifica? Neste sentido, parece que falta um pouco de clareza sobre o que é cidadania no documento, como já apontamos em outra oportunidade.

Nos enunciados (10), (11), (12) (13) e (14), em passagens do PCN2-EF, enfatiza-se a questão do exercício da cidadania como prática escolar que deve ser realizada pelos professores. Na primeira desta série (10) encontramos a presença da expressão “democratização social”, ou seria social democratização? Seria uma alusão nos PCN2-EF ao governo do presidente social democrata?. Uma ocorrência quase discreta se não fosse tão rara (no volume II para o ensino da língua portuguesa), tendo em vista, talvez, por causa da ênfase dada à cidadania (que é algo necessário para a democracia), ou, talvez, porque estas implicações de uma com outra, a democracia esteja subentendida numa ausência/presença. Vejamos primeiramente o excerto (10):

(10) (...) *um projeto educativo comprometido com a **democratização social** e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania* (*idem*, p.19 [grifo nosso]).

Aqui parece que os saberes linguísticos garantiriam ou teriam o poder de assegurar o exercício da cidadania. Será que isso possível no ensino de uma língua (im)posta como a identidade nacional porque é a língua materna de uma maioria em detrimento de minorias? É bem verdade que a abordagem linguística do documento reconhece a questão da variação linguística do português como algo que deve ser pensado no ensino da língua portuguesa, mas não conduz a reflexão da própria variação em si; traz o preconceito social e linguístico, fruto da falta de igualdade social e linguística necessárias para uma prática social e política que requerem a cidadania e a democracia dentro e fora da escola.

²² (1) Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Acerca do uso da língua teceremos considerações mais adiante, numa seção própria. Por ora, continuemos nossa reflexão sobre a cidadania dos PCN2-EF abaixo com o excerto (11):

(11) *Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva (idem, p. 23[grifo nosso]).*

Talvez caiba aqui uma reflexão acerca do quadro dramático da educação nacional tecida por Coracini (2008) - ainda que reconheçamos que tenha havido uma sensível melhora nele - quando fala da angustia da ilusão do jogo da linguagem que nos (des)orienta a buscar incessantemente a racionalidade e a completude e não nos apercebemos da causa principal e a buscamos fora de nós mesmos:

no governo, que não dá condições para que o professor tenha uma vida digna, trabalhando uma única instituição; nas leis que obrigam, por exemplo, à progressão seriada, promovendo, frequentemente, crianças que não sabem ler nem escrever para a série seguinte, ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que impõem, sem conhecerem a realidade de sala de aula e sem ouvirem os professores, a teoria e metodologia que especialistas julgam a mais atual e adequada, indiferentes às diferenças regionais e locais que, no Brasil, não são poucas nem pequenas; na instituição escolar, que obriga o professor a seguir certo regulamento, certa conduta, ainda que o professor dela discorde; nos alunos, juventude indisciplinada, rebelde, muitas vezes, de periferia, completamente indiferente ao conteúdo que deve ser ensinado; nos pais dos alunos, que, não raro, não compreendem o objetivo da metodologia usada nem se interessam por isso; nos baixos salários, que os obrigam a trabalharem em três ou quatro escolas para sobreviverem dignamente e, por isso, pouco tempo têm para a preparação das aulas; na sociedade que, cada vez mais, desvaloriza o professor, que sabe cada vez menos, prepara cada vez menos suas aulas, interessa-se cada vez menos por seus alunos, falta cada vez mais aos seus compromissos...(CORACINI, 2008).

Se esta “educação comprometida com exercício da cidadania” do excerto (11) for comprometida com estas questões discutidas por Coracini (ibidem), ela realmente estaria comprometida como o exercício da democracia e da cidadania que minimamente significam igualdade de condições para todos. Se ela tiver a sensibilidade para assegurar a condição de igualdade, aí sim temos uma educação comprometida com o exercício da cidadania. Nesse sentido, não teremos a desigualdade da *não-cidadania* e não teremos o fracasso de que fala o excerto seguinte:

(12) *Muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à **cidadania**.* (BRASIL, 1998, p.32[grifo meu]).

O que é sensível à cidadania, no nosso entendimento, é a igualdade, ou melhor, aquilo que dá condição para garanti-la através de políticas que assegurem a igualdade social e política dentro e fora da escola. E neste caso, não trata apenas da omissão da escola e da sociedade. Nos dois seguintes excertos, a ênfase à cidadania continua, mas como algo pleno e vazio (CORACINI, 2007), já que não trata da desigualdade ainda insistentemente latente no nosso sistema de ensino.

(13) *o processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no **exercício da cidadania*** (ibidem. [grifo meu]).

(14) *Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o **exercício de cidadania**, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa [...].* (idem, ibidem, p. 40 [grifo meu]).

Se, por um lado, esta ênfase, mostrada nos enunciados (10), (11), (13) e (14), evidencia que o exercício da cidadania deve ser visto como uma prática sócio-política escolar, por outro, as práticas do governo da “social democracia” não se mostraram como exemplos de exercício de cidadania, já que as discussões ficaram restritas apenas aos especialistas convocados pelo MEC, ou seja, na esfera das comissões formadas sob a escolha do MEC, sem assegurar a participação dos demais segmentos da sociedade civil na elaboração do documento (PCN) em “pleno” regime democrático. Nesse sentido, Suassuna (1998, p178), afirma que

a unilateralidade da proposição do MEC pode ser explicada pelo próprio conteúdo das ações do governo federal em geral: num contexto político nacional e internacional marcado pela padronização, quase não há espaço para a percepção, a problematização e o enfrentamento das diferenças e divergência.

O fato constado é uma questão para se refletir. Esta unilateralidade na proposição do documento trouxe desvantagens na recepção do documento pelos

professores? Se há uma resposta afirmativa, então, os PCN são uma sugestão que “suavizam o tom (im)positivo e autoritário da ordem, da obrigação, de imposição”? Uma outra reflexão nos leva a questão: qual a força que tais documentos adquirem no ambiente escolar, sobretudo, nos discursos do professor? Há espaço de escolha neles?

Coracini (2003a) nos traz outra reflexão, dessa vez através de Lyotard,

“como ser independente se vivemos numa sociedade em que [...] ‘o acesso às informações é e será da alçada do *experts* de todos os tipos. [Em que] a classe dirigente é e será a dos decisores. [Em que] Ela já não é mais constituída pela classe política tradicional, mas por uma camada formada por dirigentes de empresas, altos funcionários, dirigentes de grandes órgão profissionais, sindicais, políticos, confessionais? ” (LYOTARD, 1979/1988, p. 27 *apud* CORACINI, *ibidem*).

O que significa dizer que estamos diante de um quadro de extraordinária transformação no que se refere à homogeneização de políticas que cada vez mais atendem aos anseios do mercado globalizado como força da nova ordem mundial que controla a política local porque é parte da estruturalidade da política externa.

Nesse quadro, os atores sociais têm um deslocamento nos sentidos de seus papéis, porque a globalização está construindo outras identidades sociais e também políticas. Com efeito, “o indivíduo não pode fugir à sua dependência da sociedade, mesmo quando age sozinho: o material, as habilidades, a própria linguagem, de que utiliza, são produtos sociais” (SARUP, 1986, p. 123). Isso tem a ver com o *habitus* de Bourdieu, no sentido de que a globalização, aos poucos, vem investindo num novo *habitus* no/do capitalismo em sua fase mais recente.

Nessa perspectiva, pode-se dizer, em termos bourdieusianos, que o PCN é uma espécie de capital cultural que conseqüentemente acaba tornando-se um *habitus* à medida que é incorporado pelos professores, influenciando o seu modo de pensar, sentir e agir, de tal maneira que se inclinam a confirmação e reprodução dele. E isso se dá através das práticas discursivas como vimos em Foucault (1997).

Retornando à questão da cidadania, parece vir daí dos enunciados (11), (12), (13) e (14) a constatação de Coracini (2007), de que “todos esses efeitos de sentido de um discurso que se apresenta vazio e pleno ao mesmo tempo encontram sua justificativa no discurso político-educacional, aqui representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (*sic*)” (CORACINI, *ibidem*, p. 103).

Essa constatação, a que chegou a autora é resultante de uma pesquisa aplicada, foi motivada pela frequência alusiva à “formação da cidadania” como objetivo da educação em textos de professores produzidos em curso de formação continuada. Nesse mesmo estudo, Coracini (2007, p. 95) nos coloca diante de uma reflexão que retomamos aqui: “É possível ensinar a ser cidadão?”. Sobre esta questão, tentaremos arrematá-la. Nesta costura, tentaremos desfazer o pano, nesse tecido de linguagem construído nos PCN2-EF2, em que a cidadania é apresentada - como vimos - enquanto condição da/para a escola, virando objetivo e saber, prática na/da escola etc. No entanto, sabemos que a cidadania é a condição para democracia e a democracia, para o Estado democrático de direito. Dessa forma, ela deve ser uma garantia assegurada pelo Estado-nação.

No capítulo anterior, pode ser visto que a condição do Estado-nação liberal nos seus primores, e ainda hoje, é a liberdade garantida a todo indivíduo, ou seja, o Estado-nação, enquanto estado moderno, é na sua essência liberal. O fio condutor da cidadania não é a escola, mas o Estado. Mesmo se pensarmos em uma cidadania da/para a escola, acabamos nos deparando com a necessidade de igualdade que se exige fora dela.

A escola é apenas uma estância pública do estado, ela não tem o poder pleno de estado. Por isso cabe apenas ao estado assegurar o direito que garante o acesso à escola de todos, e, com isso assegurando a permanência do aluno, a formação inicial e continuada para professores, recursos didáticos, carga horária adequada para o professor e para o aluno, gestão democrática, merenda escolar. É dando condição de igualdades a todos não só na escola, mas nos serviços de saúde pública, habitação que a cidadania se efetiva como prática social e política, como exercício de um estado de direito democrático, que promove políticas sociais.

De outra forma, o sentir de ser da cidadania, passa a ser pleno e vazio como constata Coracini (2007) já que não se realiza, ou melhor, não se pode exercer por falta de condição. E o resultado disso é dramático porque violenta ao negar a cidadania, enquanto promoção do Estado. A cidadania no contexto apontado por Coracini é vista como um pacote fechado, fetichizado, onde apenas se vislumbram alguns ingredientes: criticidade, democracia, liberdade, criatividade..., norteadores de uma prática didática que também se apresenta como fetiche, pacote fechado, que se quer transformador e criador, silenciando as vozes sociais que questionam e desvalorizam a escola e o professor.

Talvez a intenção desse deslocamento de sentido(s) seja um indício da retórica da nova ordem mundial no discurso da política local e estaria ligado aos problemas de governabilidade não apenas do estado capitalista, de maneira geral, mas na educação pública, em particular, sobretudo sua incapacidade de fornecer aquilo que está prometido em seus objetivos: as questões de direito e de política pertencentes à definição de educação pública do projeto moderno são traduzidas de outra forma. Daí, a cidadania passa a ser vista como algo que se ensina na escola, e, portanto, por isso, caberá à escola oferecê-la através de exercícios mediados pelos professores como franquear e assegurar a palavra a cada aluno. Um exemplo disso pode ser observado no excerto (15):

(15) *A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões onde a divergência seja explicada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretção do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos* (BRASIL, 1998, p. 48 [grifo meu]).

Observemos o tom imperativo do verbo *dever* na locução “deve assumir”, com um tom de “força de lei”, como diria Derrida (cf. DERRIDA, 2007). Para que a escola possa cumprir isso, ela precisa da condição de igualdade social para que os sujeitos tenham as mesmas condições para se manifestar publicamente. No excerto seguinte, também destacamos, a transferência das responsabilidades do Estado-nação liberal, para a escola, ou indicação de que já se faz isso: dar condição a escola para que ela crie as condições necessárias para o seu funcionamento:

(16) *Construir a organização do currículo de Língua Portuguesa na escola, estabelecendo com clareza a tarefa que cabe a cada professor no interior da série em função das finalidades do ensino, não é tarefa de um único educador. Daí a importância das condições que a escola proporciona para o trabalho do professor e da construção coletiva do projeto educativo* (BRASIL, *ibidem*, p. 67 [grifo meu]).

No excerto (17), uma constatação tão rara nos PCN2-EF sobre o que estamos tentando insistentemente expor aqui de que a realidade não é tão dominável, como é apresentada nos documentos em questão. A falta de igualdade é ainda sentida na maioria das escolas no país a fora. E ela não é apenas um privilégio dos alunos, os professores também

precisam que seja garantida uma formação adequada, a qual não depende da escola, mas das políticas públicas, cujo agente é o estado. Vejamos como esta situação aparece nos PCN2-EF2:

(17) *Muitas das sugestões oferecidas neste documento não pretendem ser originais; traduzem o esforço de registrar o que foi possível construir na reflexão didática pedagógica sobre o trabalho no terceiro e no quarto ciclo. Entretanto, sabe-se que muitos de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza linguística, não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes* (BRASIL, *ibidem*, p.67 [grifo nosso]).

Aqui a constatação de que o documento não é tão democrático como deveria ser, por que nem todos têm acesso a sua linguagem. E isso não é um caso isolado no Brasil, uma vez que “os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida” (GNERRE, 1994, p. 10). Isso nos leva a aceitar o fato de que nem todos são cidadãos. Não existem cidadãos de segunda ou terceira classe, não há como medir algo que precisa ser garantido pela governabilidade.

Em (18), o documento reconhece a necessidade da formação de professores porque reconhece que ainda existem no Brasil professores sem formação atuando na educação básica.

(18) *A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação* (BRASIL, *ibidem*).

Ao garantir uma boa formação inicial e continuada, o Estado contribui para que a igualdade comece a fazer parte do universo escolar. Professores e alunos ainda são vítimas dessa violência: não ter condição de ser aquilo que se espera, ou melhor, a falta de igualdade dentro da sociedade brasileira. E a essa violência é mais perversa quando vem através do resultado de mecanismo de avaliação dos alunos, a exemplo da prova Provinha Brasil²³, do PISA dentre outros, mostrando o que já se sabe: “a escola brasileira não sabe ensinar a ler e ponto”.

²³ Segundo o MEC, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que

Nessa discussão acerca da cidadania e da *não-cidadania* na/da escola, ou melhor, como exercício escolar, Coracini (2007) também faz uma rápida descrição desse discurso político-educacional como um discurso que se apresenta com

o tom assertivo e informativo (manifestado pelo uso dos verbos no indicativo do presente ou futuro, pelo uso de orações completas – com sujeito, verbo e complemento -, estrutura fechada que controla, ainda que ilusoriamente, o sentido) produz o efeito de verdade inquestionável, objetiva e definitiva, silenciando ou apagando o que impera na sociedade brasileira(...) (*ibidem*).

Dito de outro modo, um discurso que tem as mesmas características dos discursos que estão na ordem das leis enquanto direito, e, neste sentido, “o direito é sempre uma força autorizada, uma força que se justifica ou que tem aplicação, mesmo que essa justificação (sic) possa ser julgada injusta ou injustificável” (DERRIDA, 2007, p. 7-8). Portanto, estamos diante de um discurso cuja força é a força de lei que impõe a condição de ser sem ter. Que impõe sentidos para o que vai ser dito, ou seja, controla, seleciona, organiza e redistribui por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

Sutilmente, essa força marcada pela violência simbólica vai diminuindo o *potencial subversivo* da escola (SARUP, 1986), ou seja, a sua vocação para praticar e fomentar os atos de pensar e de questionar. Como vimos no capítulo anterior, “o ensino escolar é uma forma de doutrinação para levar o indivíduo, especialmente, a criança à aceitação passivamente de uma ideologia que a mantém “democraticamente no seu lugar” (SARUP, *ibidem*, p. 126)”. Sobre isso, falaremos mais adiante quando tratarmos dos tipos de alunos e professores idealizados nos PCN2-EF.

Isso significa dizer que não se pode contrariar essa força autorizada. Para Lawn (2001), a existência de professores que não se adéquam às identidades oficiais causa

permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. Já o PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. (cf. BRASIL, 2010).

pânico, talvez porque eles tenham “uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas” (RAJAGOPALAN, 2003a, p. 111). E como, relembra Rajagopalan (*ibidem*), “a história vem se repetindo desde longínquos tempos na Grécia Antiga, quando Sócrates, o pai da filosofia no mundo ocidental, foi obrigado a se retratar de tudo o que ensinara aos atenienses sob pena de pagar com a sua vida pelo crime de perturbar a ordem. O educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos”.

Isso nos remete à nossa introdução quando lá já dizíamos que “educar é um ato político”, lembrando Paulo Freire, porque o educador crítico tem que lutar contra essa força silenciosa que desumaniza a escola ao atentar contra seu potencial subversivo.

3.1.3.5. A-present-ação das Orientações curriculares

A publicação das Orientações Curriculares Nacionais de Português para o Ensino Médio parece ter surgido como resposta às críticas ao documento anterior, os PCN - Português do Ensino Médio. Como o anterior, este documento também é fruto da política educacional brasileira, a qual se utiliza do discurso de especialistas da linguagem, lingüistas, para propor a ampliação do debate do documento anterior. Ainda que haja uma mudança na terminologia, *i.e.*, a mudança de *parâmetros* para *orientações*, a filosofia parece ser a mesma. É o discurso da instituição governo (ou discurso de especialistas recrutados pelo governo para institucionalizar uma nova prática discursiva). Muita responsabilidade diante das dimensões e diversidades não só do território, da cultural, da política, mas da grandeza e complexidade do ser humano. Como ressalta Derrida (2004, p. 35), “a responsabilidade política diante de situações sempre complexas, contraditórias e sobredeterminadas, como se dizia antigamente, reside em buscar calcular o espaço, o tempo e o limite da aliança”, uma responsabilidade política que exige o diálogo entre os sujeitos para que a costura política seja feita. E nesse sentido que retomamos a reflexão trazida pelo mesmo Derrida quando nos convida a pensar a democracia como no mínimo igualdade, ou seja, uma responsabilidade que cabe sempre esta reflexão: “como podemos nós, ao mesmo tempo, levar em conta a igualdade de cada um, a justiça e a equidade, levando também

em conta e respeitando a heterogênea singularidade de cada um?” (DERRIDA, 2004, p. 242).

Aqui tentaremos refletir sobre as semelhanças e diferença deste documento, com a análise dos pré-textuais dos PCN2-EF. Em suma, apesar de publicadas num governo supostamente de esquerda, as OC1-EM parecem ser uma continuidade daquelas realizadas no governo da social democracia, a começar pela carta ao professor. Vejamos:

*(19) As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram elaboradas a partir de **ampla discussão** com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica .(BRASIL, 2006, p.5 [grifo meu]).*

O fato, conforme se apresenta nesse excerto (19), nos convida para refletir acerca do significado de “ampla discussão” para o governo, uma vez que a sua elaboração apresentou, ao que parece, a mesma unilateralidade dos PCN, quando da sua elaboração. E isso pode ser visto como uma violência simbólica que (im)põe um processo de identificação. Com efeito, os conflitos vão permanecer no silêncio da resistência sem igualdade de condição de um outro processo: o da *não-identificação*. Aqui vemos a mesma verdade expressa nos PCN2-EF2, tal como está no enunciado (1), uma verdade da/na retórica da nova ordem mundial no discurso local, *i.e.*, um discurso investido da hegemonia globalizante que não pode ser vista, senão como uma construção totalmente ideológica. Se há uma diferença, ela aparece no léxico, na troca do termo “debate” para “diálogo”, conforme veremos a seguir em (20):

*(20) O objetivo deste material é contribuir para o **diálogo** entre professor e escola sobre a prática docente. (BRASIL, 2006, v.1[grifo nosso]).*

Enquanto no governo da social democracia, a intenção de ampliar e aprofundar o “debate educacional” aparece como objetivo, no governo da esquerda, a expressão debate educacional é substituída por diálogo. Qual das duas seria mais adequada à Democracia brasileira: “debate educacional” ou diálogo? E a Educação? Antes de tentar sair desta encruzilhada, lembremos com Bourdieu que “*Il n'y a pas de démocratie*

effective sans vrai contre-pouvoir critique”²⁴ (BOURDIEU, 1992 p.461-472).

Voltemos à questão: debate ou diálogo? A palavra debate aparece nos dicionários como:

Debate. *s.m. (fr. Débat). 1. Ato ou efeito de discutir uma questão alegando razões pró ou contra. 2. Discussão*²⁵.

Como a palavra etimologicamente vem do francês; vamos verificar, portanto, no francês:

Débat. *N.m. discussion entre des personnes d'avis différents. Loc. débat interieur : conflit psychologique. ■ pl 1 Discussions dans une assemblée politique. 2 phrase d'un procès.*²⁶

Parece que a palavra no francês além do conteúdo semântico existente no português, apresenta um tom mais político quando usada no plural, *i.e.*, como discussões (*discussions*) em uma assembleia política. No caso do contexto em que a palavra figura e com a assinatura de autoria do ministro da Educação, ela sugere o significado que a palavra tem no francês, quando usada no plural. Portanto, ela é política, no sentido que tem a palavra em Paulo Freire, de que “educar é um ato político”. E a palavra diálogo? Além do sentido corriqueiro da palavra que encontramos nos dicionários e no dia-a-dia, “conversação entre duas pessoas”, “discussão” (intersecção com debate); sua origem grega traz em si a marca da política e da filosofia, da democracia, criação grega, e respaldada pela filosofia. Mas quando pensamos nas questões de linguagem, diálogo é a palavra de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), aí ela tem a marca deste pensador russo e, quase, contemporâneo de Saussure, de quem foi um crítico à altura do mestre genebrino, considerado o pai da Linguística moderna. Para Bakhtin (1997), no seu *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a palavra diálogo é:

no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que mais importante, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como

²⁴ Cujá tradução é: “Não existe democracia efetiva sem um verdadeiro contra- poder crítico” [tradução minha].

²⁵ (Dicionário Larousse Ilustrado da Língua Portuguesa. [coordenação editorial Diego Rodrigues, Fernando Nuno, Naiara Raggiotti (Estúdio Sabiá)] – São Paulo: Larousse do Brasil, 2004, p.249).

²⁶ (Dictionnaire de la Langue Française [Responsable d'édition : Jean-Pierre Mével ; direction de la redaction : Jean Dubois ; rédaction : Françoise Dubois-Charlier, Alain Guiellet, René Lagne. – France : Hachette, 1993.)

comunicação em volta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer que seja (p. 123).

Nesse sentido e etimologicamente, a palavra “diálogo” parece ser uma opção mais adequada, uma vez que as abordagens presentes, neles, dizem serem baseadas no dialogismo bakhtiniano. A palavra diálogo também aparece com muita frequência em Paulo Freire.

Voltando para a análise; o enunciado (21), abaixo, mostra que “a garantia da democratização do acesso”, é comum aos dois documentos, a diferença substancial se dá na questão da criação de “condições” que permitam aos nossos jovens tal acesso. Vejamos:

(21) Para garantir a democratização do acesso e as condições de permanência na escola durante as três etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio -, foi elaborada a proposta do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). (BRASIL, 2006, p. 5)

Observe que em (21), o governo na/da esquerda parece entender que as tais “condições” dependem de sua iniciativa gestora do sistema de ensino e não como em (2) sugere, o governo da social democracia, que seja iniciativa da escola e por sua vez dos professores. Nos enunciados seguintes, o governo mostra algumas dessas ações. Vejamos:

(22) Entre várias ações de fortalecimento do ensino médio destacam-se o Prodeb (Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica) e a implantação do PNLEM (Programa Nacional do Livro do Ensino Médio) (BRASIL, 2006, p. 5).

(23) A formação inicial e continuada também profissional passa a ser oferecida em parceria com as Secretarias de Educação e Instituições de ensino superior para a formação dos professores, com a implantação do Pró-Licenciatura, do ProUni (Programa Universidade para Todos) e da Universidade Aberta do Brasil. (ibidem, pp. 5-6).

Ao fazer esta prestação de contas aos professores nos enunciados (21), (22) e (23), o governo parece dizer: “Nós do governo estamos fazendo a nossa parte, agora falta, você, professor/professora fazer a sua” (em tom de vocativo). Mas a discussão aqui gira em torno da falta de discussão e de debate na confecção dos dois documentos em nível nacional de forma ampla, começando na escola. Como vimos no enunciado (21), isso

significa dizer entrar no diálogo para que se fomente na escola a reflexão na prática docente. No entanto, no enunciado (25), encontramos a ponta do fio da contradição. Vejamos o enunciado:

(24) Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz.(BRASIL, 2006, p.5).

(25) (...) o professor deve ter em mente que a proposição de Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetivos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa (idem, ibidem, p. 17).

(26) As orientações não devem ser tomadas como “receitas” ou “soluções” para os problemas e os dilemas do ensino de Língua Portuguesa, e sim como referenciais que, uma vez discutidas, compreendidas e (re)significadas no contexto da ação docente, possam efetivamente orientar as abordagens a serem utilizadas nas práticas de ensino e de aprendizagem (ibidem.).

Ainda que o tom dos excertos (24), (25) e (28) pareça mais suaves, no entanto, sua violência seja mais violenta que a de todos PCN, porque cria outra identidade baseada na autonomia, ou melhor, que o professor tenha o poder de/para decidir, quando todos nós sabemos que ainda falta no país uma política consistente de formação inicial e continuada para o professor. E o que vemos em (21) e (22), ainda não conseguimos sentir seus efeitos. Talvez a afirmação de (21) e (22) não tenha tido suficiente para que o poder desse *phármakon* no sistema de ensino (SE) para precisar o quanto vamos sentir em todo o país a presença do estado na escola por meio dessas medidas.

Vimos nos excertos (24) e (25) que as OC1-EM parecem se apresentar como uma sugestão para o professor, supondo, dessa forma, que todo professor do Ensino Médio que atua no país tenha as condições de trabalho e formação que lhe assegure o poder de decisão para optar se aceita ou não as orientações contidas nesse documento. Com efeito, mostra que o professor tem autonomia para isso, já que, recentemente, foram oferecidos programas com intuito de lhe assegurar condições, conforme se vê em (21) e (22). Como nos lembra Bourdieu (2008, p.76), em um de seus axiomas (o quatro) da teoria da reprodução ou teoria da violência simbólica, segundo a qual

Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve-se às características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as

condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessárias tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre grupos ou classes (reprodução social).

O que nos leva à seguinte reflexão: a autonomia dentro do SE é um mito ou uma possibilidade retórica dos discursos feitos para o SE?

A questão aqui é que, ainda que o documento se apresente dessa forma, negando (denegação) seu caráter dogmático de não ser um manual nem cartilha (24), ele traz em si essa possibilidade de ser tomado como uma espécie de muleta, como aconteceu com o livro didático (SILVA, 1998; SOARES, 2004), porque tem a força da lei LDBEM/96; não só no tom, mas como no seu desdobramento. Ou seja, enquanto não houver igualdade social e política no país, a realidade das nossas escolas sendo o lugar não só da violência simbólica (comum a qualquer escola em termos bourdieusiano), mas da violência da exclusão que promove à evasão, a repetência, a automatização de professores e alunos num processo de desumanização, como diria Paulo Freire.

Tanto os PCN2-EF quanto as OC1-EM apresentam uma seção que faz uma retrospectiva do ensino de língua nos últimos anos, em que aparecem críticas ao ensino tradicional, “uma crítica velada e explícita ao ensino tradicional, entendido como aquele que desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de escrita, artificialidade e fragmentação dos trabalhos, a visão de língua como sistema fixo e imutável de regras, o uso do texto como pretexto para o ensino da Gramática e para a inculcação de valores morais [...]” (FERREIRA, 2001). É sob estes argumentos que o documento “sugere” a mudança que traz em si a força de um novo processo de identificação.

Mas, como veremos mais a diante, em Soares (1996) quando discutiremos a questão do ensino da Língua Portuguesa, para que os conhecimentos desses dois documentos (PCN2-EF e OC1-EM) venham a transformar, realmente, o ensino de Português, é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da *língua* não depende só de técnicas, mas também tem a ver com escolhas políticas. Assim, é preciso garantir a cidadania - no sentido de que fala Derrida (2004b) - para os professores e para os alunos. Dessa forma, a escola terá cidadania que desejamos ter.

Por isso a (nova) abordagem, apresentada nos documentos como solução para problemas antigos no ensino, não é garantia de que tais problemas sejam resolvidos, a não ser que se criem condições, as quais impeçam que a reflexão seja substituída pelo automatismo. Sarup (1986) ressalta que “toda mudança social é concebida como um *vir-a-ser* do que potencialmente é” (p.120). Ou seja, não basta mudar o discurso, é preciso garantir que o remédio, não se torne veneno, já que as escolas “moderam o potencial subversivo da educação numa sociedade alienada” (SARUP, *ibidem* p. 126) como esta, nestes tempos marcados pela transição e pela mundialização, em que “o planeta globalizado não tem tempo a perder com negociação e a lenta construção de consensos”, visto que “parte-se do princípio de que todos já sabem o que é consensual, e, assim, não é mais necessário explicitar o que é uma escola de qualidade ou o que é currículo; não é mais necessário perguntar por que e como alguns conteúdos curriculares foram consagrados e tornados naturais, em detrimento do outro etc.” (SUASSUNA, 1998, p. 178)²⁷.

É neste sentido que caminha esta análise discurso-desconstrutiva, em torno da construção de identidades nessa transição de ordens onde não se pode perder tempo. E, talvez, essa necessidade de ganhar tempo, que vem marcando a vida contemporânea, possa contribuir para o fim do projeto moderno de educação, porque o sujeito humanista e altruísta desse projeto talvez esteja sendo substituído pelo consumidor aquisitivo e competidor darwinista da visão neoliberal de sociedade, como atesta Silva (1996, p. 262). Daí, a crítica de Suassuna (op. cit.) à estratégia usada pelo governo quando da elaboração dos PCN. E essa estratégia tem sido identificada como assalto neoliberal (GENTILI, 1995; GENTILI; SILVA, 1996).

A escolha de teorias linguísticas que estão em voga para compor os documentos não é a garantia de que os problemas do ensino da Língua Portuguesa sejam resolvidos como passe de mágica, como se as teorias tivessem esse poder mágico do abracadabra dos contos de fada. Se no documento 1 (PCN2-EF2), o professor aparece como mero executor de tarefas, um mediador que deve seguir os parâmetros para atuar na escola, no documento 2 (OC1-EM), conforme vimos aqui em alguns dos excertos dessa seção, os professores do ensino médio supostamente têm autonomia para decidir se adotam ou não as orientações contidas nas OC1-EM, o que os tornam diferentes em relação aos professores do ensino fundamental já que são tratados como

²⁷ Embora se refira aos PCN2-EF, a reflexão de Livia Suassuna é pertinente também para as OC1-EM pelas razões que já expomos aqui.

executores das atividades (im)postas nos PCN2-EF. A ação político-pedagógica, no último caso, é despolitizada pelo tom impositivo do documento. Enquanto, nas OC1-EM há uma dissimulação ao apontar para uma autonomia que todos nós sabemos que é rara.

Quando teorias sobre as relações entre linguagem e social são escolhidas para fundamentar e orientar a prática pedagógica, a opção que está se fazendo não é, apenas, uma opção *técnica*, em busca de uma competência que lute contra o fracasso *na* escola, que na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção *política*, que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e as desigualdades sociais (SOARES, 1996, p. 79 [grifos da autora]).

E aqui lembramos que os professores também sofrem com a falta de igualdade. Muitas vezes, na própria escola, encontramos professores com formação e sem formação inicial. Sem falar nas histórias dramáticas dos alunos que também não diferem de muitos professores que atuam na educação básica no Brasil.

Quando se idealiza ou se prevê um perfil, isso é feito numa projeção que, muitas vezes, entra em conflito com a realidade porque, como já dissemos antes, o processo de *identificação* que se impõe acaba se chocando com outro, já existente, que leva ao processo de resistências, que estamos chamando de *não-identificação*. Por sua vez, estes processos resultam da relação da língua(gem) com os homens, nesses processos investidos pelas ideologias, ou pelo desejo e poder. Podemos perceber isso nos excertos (27) e (28), a seguir:

(27) *Uma vez assumido o perfil desejado para o egresso do ensino médio, em termos de suas capacidades e possibilidades de atuação, e também definidas, as relações que essa etapa da formação estabelece com ensino fundamental no âmbito da educação básica, as próximas seções deste documento cuidarão de discorrer, consecutivamente, sobre (i) a identidade da disciplina Língua Portuguesa tanto no que se refere aos **estudos acadêmico-científicos desenvolvidos no âmbito da universidade** quanto no que diz respeito a seu papel ante às demais disciplinas do ensino médio; (ii) os princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua e de linguagem e de seu ensino e aprendizagem defendida neste documento; e (iii) os **parâmetros orientadores da ação pedagógica, os quais, naturalmente, decorrem do ponto de vista adotado.** (BRASIL, 2006, p. 18 [grifo nosso]).*

(28) O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levantados a efeito no âmbito da *Linguística e da Linguística Aplicada*, a fim de discutir as contribuições que tais **domínios científicos** acarretaram, nos últimos anos para as práticas de ensino e de aprendizagem da *Língua Portuguesa como língua materna*. (*idem, ibidem* [grifo nosso]).

Neste último excerto, aqui nessa seção, como no anterior (27), “os estudos acadêmico-científicos”, “domínios científicos” aparecem para reforçar a autoridade política do documento, como se a ciência fosse de fato movida por uma neutralidade, que assegura a igualdade aos discursos em meio a tanta heterogeneidade que singulariza cada indivíduo, clivado pelos conflitos sociais, políticos e ideológicos que fazem da linguagem uma encruzilhada de um mundo mais do que nunca sem fronteiras, mas marcado pelo desejo homogeneizante da mundialização globalizante não só dos mercados, mas dos sentidos desses mercados que demandam consumidores menos resistentes aos processos de identificação da nova ordem e de seu mercado.

Nas seções seguintes continuaremos com as discussões de forma mais específica porque trataremos de questões mais ligadas às teorias (im)postas nos documentos, ou seja, tratar-se-á do conceito de língua adotado; da ideia do aluno cidadão enquanto falante ideal assegurado por um professor falante ideal da escola; de competência linguística, do objeto de ensino da política linguística, conforme veremos.

3.1.4. No centro do discurso: o dentro e o fora (ou desfazendo o pano envolvendo o pano)

A partir dessa seção, a análise se centra no corpo textual de cada um dos dois documentos, mas sem perder de vista que os processos de identificação dentro e fora do jogo da presença/ausência acontece na língua(gem). E, (re)lembrando Rajagopalan (1998, p. 41), essa operação é totalmente investida de ideologia em um jogo de língua(gem), em que os discursos vão sendo difundidos em práticas discursivas que ganham corpo e sentido dentro das instituições a que eles estão ligados direta ou indiretamente, e, a escola como instituição burocrática é o lugar ideal para isso, impor significados por meio das atividades pedagógicas, agora, vistas no estado democrático (e burocrático) de direito como políticas, passam a dar um outro sentido para o que seja político no universo escolar.

E pensando no discurso enquanto produção dentro das instituições e também difundido nelas (cf. FOUCAULT, 1996/1997), Maingueneau (2007, p. 125) nos lembra que “essa imbricação de um discurso e de uma instituição é, aliás, uma ideia que tem tendência a prevalecer cada vez mais.” Isto significa dizer que é dentro das instituições que os sentidos de um discurso determinado ganha corpo, porque, nestes espaços, há todo um sistema para sua transmissão e difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as (im)põe e as mantêm, como vimos anteriormente em Foucault (1997, p.12).

Nesta perspectiva, o discurso aqui em análise pode ser definido como oficial na medida em que representa a instituição governo, mesmo que ele contenha em si o discurso de especialistas da ciência para construir a necessidade que exige uma nova identidade para o professor de Português em atuação na escola básica brasileira.

Pragmaticamente, o discurso é sempre dirigido a alguém. Neste sentido, Voloshinov (1976 *apud* ORLANDI, 2003, p. 153) afirma que:

Organização social e época são limites que o ideal do destinatário não pode ultrapassar: a fala se constrói entre duas pessoas socialmente organizadas. Na ausência de um destinatário real, se pressupõe um. Esse não é entretanto um destinatário abstrato, um homem “em si”. Vemos isso através do meio social concreto que nos rodeia. Pressupomos certa esfera social típica e estabilizada para a qual se orienta a criatividade ideológica da nossa própria época e grupo social.

No caso aqui analisado, o discurso dos documentos coloca os professores em posição de interlocutores, mas idealizados, uma vez que eles não participaram das discussões que deram origem aos documentos. Em todo caso, a participação do professor será posterior dentro da escolar, discutindo como por em prática as “sugestões”, as quais são apresentadas como tais, mas o tom é de exigências que depois serão cobradas nas práticas discursivas da instituição governo via comunidade escolar de forma coercitiva, como é comum a práticas desse tipo (cf. FOUCAULT, 1996).

Conforme Maingueneau (1997, p. 30), “um sujeito²⁸ ao enunciar presume uma espécie de ‘ritual social da linguagem’ implícito, partilhado pelos interlocutores”, isto significa dizer que, no caso em questão, a posição do sujeito instituição governo (e especialistas convidados pelo governo) coloca os professores na posição contratual de

²⁸ De modo geral, esse termo, mesmo muito utilizado, gera certa confusão, talvez pela restrição introduzida pelo metatermo gramatical, porque ele também designa o “sujeito gramatical”, e pelo outro que designa o emissor no esquema da comunicação. Em nossa análise, ele é uma referência obrigatória, cujo sentido pertence epistemologicamente ao campo da AD de linha francesa, ou melhor, o sujeito é “um lugar de sujeito” em uma abordagem dessubjetiva.

aceitar o discurso como ordem, portanto, na posição daquele que deve obedecer e, como ordem, não precisa, pois, perguntar se estão habilitados para isto: ao ordenar, o sujeito instituição governo age como se as condições exigidas para realizar este ato estivessem efetivamente reunidas, ou seja, os sujeitos são levados a assumir uma identidade que poderá estar em conflito com a própria identidade que o professor tem de si.

Muitos autores questionam a falta de um movimento que possibilitasse a instauração de um diálogo nacional quando da elaboração dos PCN. Nesse sentido, Suassuna (1998, p. 178), afirma que “a unilateralidade da proposição do MEC pode ser explicada pelo próprio conteúdo das ações do governo federal em geral: num contexto político nacional e internacional marcado pela padronização, quase não há espaço para a percepção, a problematização e o enfrentamento das diferenças e divergência”. O fato constatado é uma questão para se refletir. Para Souza (2003, p. 344), parece vir “daí a angústia do professor que, ao ler os documentos, não consegue dar um sentido àquele texto, pois se trata de um discurso acadêmico, ao qual ele geralmente não tem acesso”.

Tudo leva a crer que este sujeito professor idealizado pelo sujeito-instituição governo, na verdade, é uma função (ou espaço) que deve ser ocupado por professores obedientes, ou melhor, aqueles que deverão buscar se moldar ao espaço novo, saindo do seu lugar atual para por em prática as novas diretrizes curriculares, já que elas trazem consigo a força da lei. Este lugar (ou posição) instaura novos sentidos não só para o sujeito professor, mas também para o sujeito aluno, já que um sujeito precisa do outro para existir, ou melhor, isso tem a ver com a questão levantada por Rajagopalan (2003a) ao afirmar que as identidades só podem ser vistas numa relação estrutural umas com outras, ou melhor, “a identidade é relacional” (WOODWARD, 2000). Então podemos pensar no espaço enquanto uma estrutura definida a partir de outra? Isso implicaria dizer que, quando houver mudança em um, todo o resto é obrigado a reconfigurar-se para manter o sistema funcionando enquanto sistema relacional, como ocorre com a língua em termos saussurianos.

De acordo com Coracini (2007, p. 22), “a identidade dos sujeitos professor e aluno é construída pelo imaginário social que, ao mesmo tempo em que constrói as auto-imagens de um e de outro, é por elas construído”. Este sujeito, desenhado nestes documentos, traz consigo implicitamente um contrato em que todo professor que ensina no Brasil está obrigado a cumprir. Isso aparece claramente nos objetivos do ensino fundamental indicado pelos PCN, ainda que eles sejam dirigidos para os alunos, quem deverá assegurar o seu cumprimento é o professor. O primeiro deles, nós já tivemos

antes a oportunidade de vê-lo, quando tratamos do conceito de cidadania. Logo adiante, podemos ler no documento conforme está neste documento:

(6)²⁹ compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

(29) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

(30) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para **construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;**

(31) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

(32) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

(33) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

(34) conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

(35) utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

(36) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7 [grifos nossos]).

²⁹ Este excerto já foi discutido anteriormente quando na ocasião, tratamos do conceito de cidadania apresentado nos PCN2-EF. Eis o motivo pelo qual sua numeração está diferente dos demais excertos.

De um lado, podemos dizer que o excerto (30) traduz com clareza que a construção de identidades na linguagem é uma ação usada explicitamente pelo governo. De outro, que estes objetivos podem ser vistos como cláusulas contratuais ou metas a serem atingidas tanto pelos alunos como para os professores, ou melhor, o aluno é uma projeção de um professor idealizado para tornar este aluno também idealizado (por vir) em realidade, como veremos mais adiante. Procedimento muito comum na economia de mercado global de tratar a escola como empresa. Daí o incentivo a concorrência entre as escolas, entre professores como tem constatado Silva (1996) e que Santos (2008) tem criticado, ao propor outras vias menos desumanas para a globalização. Com estas perspectivas, a análise dos enunciados aponta para as seguintes características desta identidade fabricada para o professor pela política educacional e materializada nos PCN2-EF de língua portuguesa:

- a) O professor como criador de condições para cidadania*
- b) O professor (executor) mediador*
- c) O professor como aquele que detém a habilidade e competência linguísticas*
- e) O professor como gerenciador de conteúdos e recursos didáticos.*

No caso do aluno do ensino médio, o perfil que o documento OC1-EM traça para ele na disciplina Língua Portuguesa é o seguinte:

- **(37)** Conviver, de forma não só crítica não mas também lúdica, com situações de produção de leitura de textos, atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem – escrito, oral, imagético, digital, etc. -, de modo que conheça – use e compreenda – a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade, geradas nas (e pela) diferentes esferas das atividades sociais – literária, científica, publicitária, religiosa, jurídica, burocrática, cultural, política, econômica, midiática, esportiva, etc.
- **(38)** no contexto das práticas de aprendizagem de língua(gem), conviver com sistemas de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimento distintos daqueles usados em situações de interação informais, sejam elas face a face ou não. Dito de outra forma, o aluno deverá passar a lidar com situações de interação que se revestem de uma complexidade que exigirá dele a construção de saberes relativos ao uso de estratégias (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procura assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato.
- **(39)** construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos

seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos), ora ações epilinguísticas (de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos. (BRASIL, 2006, p. 32).

Observando esses objetivos traçados para o aluno, mas que indiretamente, no jogo de linguagem, são dirigidos aos professores, coloca-nos diante de uma violência que dissimula a realidade, ou melhor, que constrói uma realidade para esse discurso, uma realidade sem condição de se concretizar. Uma realidade retórica cujos efeitos fazem emergir a violência, ao impor algo que foge ao domínio do sujeito-professor e do sujeito-aluno.

Se nós observarmos bem os excertos (37), (38) e (39), veremos neles o emprego de termos novos, sem serem apresentados sua real significação ou alcance conceitual, dando a ideia de que o professor já os domina, sendo capaz de colocá-los em prática na vida escolar, na sua prática educacional.

Como exemplo, destaca-se em (37) a expressão “as práticas de letramento multissemiótico”, em (38) a expressão “sistema de produção escrita, oral e imagética” e, em (39) “os processos e as estratégias de produção de sentido”. Será que realmente o professor sabe traduzir essas expressões dadas como algo tão trivial?

Comparando-as com o estudo de Lawn (2001, p.128), embora se trate do discurso oficial da educação na Inglaterra, podemos verificar algumas semelhanças com o caso brasileiro. Neste estudo, o autor mostra que, para tornar possível a gestão do seu trabalho, os professores serão regulados no contexto de um discurso que acentua a ideia do desempenho, individualização e liderança. Assim, o professor deverá ter as seguintes competências:

- Esperar sucesso, por parte dos alunos;
- Assumir responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avaliar a sua própria prática (em comparação com os outros);
- Trabalhar sob forte liderança;
- Estabelecer redes com outros professores e trabalhar com os pais e empresas. (LAWN, 2001, p.128).

Já na pesquisa realizada por Coelho (*op. cit.*, p. 5), analisam-se os sentidos da formação e da construção de identidade de professores nos projetos institucionais: *Proformação, Veredas e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. A autora encontrou nos fundamentos do Projeto Veredas, uma identidade caracterizada por três dimensões inseparáveis da respectiva práxis, na qual esse profissional é simultaneamente: "(a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele; (b) um pensador capaz de (re)significar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação; (c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade" (SEE-MG, 2001 *apud* COELHO, *ibidem*). Estamos aqui diante de um exemplo de prática discursiva, no dizer de Foucault em que o discurso desses documentos vai sendo difundido em cursos de formação continuada em alguns programas estaduais e municipais, dando cumprimento à LDBEN/96.

A imagem do professor ideal é projetada no aluno também ideal. Esses objetivos, que apontam competências traçadas para o aluno, podem ser traduzidos como exigências dirigidas aos professores, que ainda são os responsáveis pelo doutrinamento dos alunos. É nesse sentido que Sarup (1986), afirma que as escolas são fábricas, e nós acrescentamos, fábricas de cidadãos. Daí a necessidade da criação de uma escola voltada para a cidadania, cujo conceito apresentado no discurso político atual acerca da educação é pelo e vazio, diria Coracini (2007).

Nesse sentido, podemos concordar com Lawn (*op.cit.* 118-119) que a identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a “comunidade imaginada” da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado. Ainda que o conceito de identidade esteja passando por reformulações, parece que ele ainda se encontra engessado quando se trata de política de Estado.

Vimos até aqui que não há como negar que as articulações simbólicas e linguísticas são criadas e gerenciadas pelo Estado por motivos políticos. Por isso, segundo Payer (2005, p. 13), “os modos de ser sujeito ao longo da história social não se apresentam sempre idênticos”, ou seja, na Idade Média, a sociedade se organizava a partir das leis divinas, sendo a divisão social entre senhor, nobre e súdito legitimados pela igreja; com a Revolução Francesa, o poder da organização social passa a ser

administrado pelo Estado Nacional, o qual se constitui como uma “meta-instituição doadora de sentido”. De lá para cá, isso pouco mudou. Por esses motivos, Silva (2000), afirma que “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder”. De onde vem o sentimento de pertencimento e de identidade linguística senão de políticas linguísticas que os constroem e os propagam?

Vale a pena lembrar que toda política linguística é revestida de uma ideologia, porque na sua essência é uma construção investida de ideologia que atua através dos processos de identificação, que criam novas identidades, ou seja, as políticas linguísticas são políticas de *representação*. E longe de pacificar os conflitos já existentes na relação dos indivíduos com essas identidades existentes, elas mantêm ou aumentam tal conflito, colocando mais um ingrediente na língua, ou no dizer de Woodward (2000, p.21), “pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar identidades (...) ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”. E tudo isso pode já estar acontecendo em relação a estas identidades (im)postas nos documentos (PCN2-EF e OC1-EM), ou seja, o conflito entre a visão de identidade que os professores têm de si e a dos documentos.

É justamente nesse conflito que a diferença aparece como parte do processo de identificação. No dizer de Silva (2000, p. 74), “identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência”. E nesse processo, lembra-nos Hobsbawm (1996, p.40) que “as identidades coletivas são sempre definidas de forma negativa. Nós nos reconhecemos enquanto ‘nós’ porque somos diferentes ‘deles’”. E isso significa dizer que a identidade e a diferença são criações sociais e culturais marcadas pelo desejo de poder, veiculadas nos discursos cuja produção é - como já vimos em Foucault – “ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada”.

E isso envolve, de um lado, também o problema de tradução de que falamos anteriormente no capítulo I, quando na oportunidade, refletimos com/em Derrida (cf. DERRIDA, 1998/2004a/2005) acerca de que “já se opera, no interior do que supomos ser uma só e mesma língua, um deslocamento, uma transferência que pertence à ordem da tradução” e, por outro lado, das questões sociais decorrentes da falta de igualdade (sócio)linguística em decorrência não só do quadro social vigente, mas do geográfico (falares regionais) num universo de diversidade em que o acesso ao código escrito é ainda privilégio de poucos, que também aponta para um quadro de analfabetos funcionais.

3.1.5. Língua: o poder de (des)construir verdade em parâmetros e orientações

O ensino da língua portuguesa na escola nada mais é do que a inserção da língua dentro de uma estrutura curricular. Isto pode acontecer sob duas perspectivas de abordagem: a primeira como língua materna ou L1 e a segunda como língua estrangeira ou L2. Os dois documentos aqui em análise tratam a língua portuguesa na primeira perspectiva, ou seja, enquanto língua materna. E isto nos leva a acreditar que a disciplina língua portuguesa como L1 deve ser ensinada na escola. E vimos anteriormente que cabe à escola “a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”. Até aqui as proposições estão necessariamente coerentes com aquilo que a maioria das pessoas é levada a acreditar. Mas o que dizer quando um linguista como Sírio Possenti afirma que “a escola não *ensina* língua materna a nenhum aluno” porque “ela recebe alunos que já falam (e como falam, em especial durante nossas aulas!...)” (POSSENTI, 1996, p.34). Podemos desconfiar do linguista? Ou dos sentidos de ensinar? E a língua da escola, é materna?

Nessa nova encruzilhada, os termos “ensino” e “materna” suscitam algumas questões que dizem respeito à disciplina escolar Língua Portuguesa. Começemos pelo ensino enquanto ação político-pedagógica. Para Giroux (1996, p. 570),

Ensinar, nos termos de Freire, não é simplesmente entrar na sala de aula, mas estar na história, na esfera mais ampla de um imaginário político que oferece aos educadores a oportunidade de uma enorme coleção de campos para mobilizar conhecimentos e desejos que podem levar a mudanças significativas na minimalização do grau de opressão na vida das pessoas.

Aí temos um conceito específico e ao mesmo tempo amplo, ou melhor, específico no sentido de que se refere ao pensamento de como Freire concebe o ensino; amplo, no sentido de que é uma tradução do que seja ensinar dentro do “verdadeiro” pensamento humanista moderno, na medida em que esta tradução traz consigo a ideia de libertação/opressão, autonomia/dependência, mas tratando da questão da *incompletude* do ser humano em oposição da ideia do iluminismo do ser completo, racional, enciclopédico. Podemos ainda pensar o ato de ensinar no sentido que já apresentamos no capítulo anterior, como vimos no dizer de Orlandi (2003, p. 17 [grifo da autora]), que “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*”.

Já o termo “materna”, usado insistentemente nos dois documentos sempre junto de língua, traz consigo um certo desejo de uma Linguística Histórica que buscava descobrir a origem de todas as línguas, e, que, por sua vez, encontra eco na linguística chomskiana quando tenta (re)construir a GU (gramática universal) ao comparar os universais linguísticos presentes em todas as línguas.

Quando usado em políticas educacionais linguísticas, principalmente em um contexto plurilíngue como o nosso³⁰, o termo *materna* só pode ter uma forte intenção: apagar a diversidade para a promoção de um sonho político de homogeneidade linguística, social, cultural, política em torno de uma nacionalidade construída em *processos de identificação* (cf. DERRIDA, 1996; SILVA, 2000) os quais estão presentes na história da língua portuguesa no Brasil enquanto herança de uma política linguística de um Estado moderno europeu, o Estado Português, desde os tempos do Marquês de Pombal (cf. SOARES, 2004).

Essa pluralidade linguística passa a ficar em evidência a partir do século XVIII quando surgem os primeiros conflitos que ameaçam a ordem do Estado Português aqui na colônia, ou seja, de acordo com Mariani (2001, p. 109),

Ao longo do século XVIII, esta situação – línguas indígenas x língua geral x língua portuguesa x português brasileiro – representa um conflito na colônia entre nobres portugueses, nobres brasileiros, brasileiros pobres, índios e jesuítas, negros, mulheres e crianças, conflito esse que vai ter sua solução a partir de uma **intervenção** radical da metrópole (grifo meu).

A Linguística Aplicada tem preferido o uso de L1 (língua 1) - mas isso talvez não seja uma regra geral – em relação ao “materna” que se referiu Possenti (1996, p. 34). Um termo que parece ser consensual quando tratamos do ensino da Língua

³⁰ Embora a maioria dos brasileiros tenha a impressão de viver num país monolíngue, o Brasil é na verdade multilíngue: nele são aprendidas como línguas maternas cerca de 200 línguas. A singularidade lingüística do Brasil está em que uma dessas línguas, o Português, é hoje extremamente majoritária e as demais são todas extremamente minoritárias. As pessoas que têm línguas maternas minoritárias no Brasil constituem apenas 0,5% da população total do país, cerca de 750.000 indivíduos. Deste contingente a maior parte, 60%, fala a que é a segunda língua do Brasil em termos demográficos - o Japonês. Os 40% restantes, cerca de 300.000 pessoas, distribuem-se pelas outras línguas de minorias asiáticas (Chinês, Coreano, Árabe, Armênio, etc.) e européias (Alemão, Italiano, Polonês, Grego moderno, Húngaro, Ucraniano, Ídiche, Lituano, etc.) e pelas línguas indígenas. Embora existam hoje no Brasil cerca de 220 povos indígenas, o número de línguas indígenas ainda faladas é um pouco menor, cerca de 180, pois mais de vinte desses povos agora falam só o Português, alguns passaram a falar a língua de um povo indígena vizinho e dois, no Amapá, falam o Crioulo Francês da Guiana. A população total dos povos indígenas é agora de cerca de 190.000 pessoas, mas destas só cerca de 160.000 falam as 180 línguas indígenas. Isto implica numa média de menos de 900 falantes por língua. Como, naturalmente, a distribuição é desigual, algumas dessas línguas são faladas por cerca de 20.000 pessoas ao passo que outras o são por menos de 20. (cf. RODRIGUES, 2010).

Portuguesa (enquanto língua nacional do Estado-nação). Para Britto (1997/2004), a escola de fato não ensina a língua materna, mas a modalidade padrão, que não é materna para nenhum falante. O interessante é que Britto atuou como consultor dos PCN2-EF2, tendo sua assinatura ao final do documento. Talvez, pelo consenso do termo, sua tese não tenha sido acatada.

Voltando a ideia de Possenti (1996), ela parece ser uma afirmação advinda das teorias que tratam da questão da aquisição da língua(gem), ou melhor, da relação do sujeito com o processo natural de aquisição linguística que acontece com um indivíduo dentro de uma família monolíngue (ou mesmo bilíngue, em que a primeira língua (L1) adquire por esse indivíduo é chamada de materna). Lembramos que essa questão da aquisição da língua num contexto monolíngue e das questões identitárias e suas imbricações ideológicas, embora seja pouco discutida porque parece consensual, ela não está livre da desconstrução derridiana (cf. DERRIDA, 1996).

O fato a ser constatado aqui é, por um lado, pensarmos os termos “ensino” e “materna” como algo que mora no universo do discurso (cf. FOUCAULT, 1996); e, por outro, pensarmos sobre o sentido de ser do ensino da Língua Portuguesa e da sua prática enquanto atividade na/da sala de aula, ou, no dizer de Geraldi (1996, p. 40),

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos?, e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará definitivamente as diretrizes básicas das respostas.

Isso significa pensar que as atividades - enquanto prática de sala de aula - são atividades de reflexão do ensino da língua e que passam pelas reflexões do uso da língua, como atividades (sócio-)linguísticas (e ao mesmo tempo políticas) porque partem da relação dialógica de sujeitos que negociam os sentidos, e, neste caso, o professor não pode ser visto apenas como executor- mediador mas sujeito que participa da ação juntamente

com o aluno, como veremos mais adiante no excerto (52), na seção que trata do sujeito da língua x sujeito do ensino-aprendizagem.

Parece que nos documentos não há espaço para essas reflexões, ou melhor, o tom impositivo acaba impedindo que haja reflexão. Com efeito, o trabalho do professor consiste apenas em executar as atividades impostas como parâmetros para/no ensino da disciplina Língua Portuguesa. Nesse sentido, a ideia de diálogo em termos bakhtinianos, se comparada com a do documento (PCN2-EF) parece como outra ideia, ou melhor, a reflexão é indispensável para que haja o diálogo, a negociação entre os sujeitos da língua(gem). O espaço da sala de aula sem reflexão não oferece condições para que o sujeito reflita sobre os usos da linguagem. É nesse sentido que o traço de cidadania (im)posto nessa identidade construída nos PCN2-EF se apresenta apenas como um algo “pleno e vazio”, no dizer de Coracini (cf. 2007), conforme vimos anteriormente.

3.1.5.1. As histórias do ensino da Língua Portuguesa (ou veredas de identidades)

Se estas questões surpreendem, ficaremos mais surpreendidos ainda com o fato de saber quão tardia foi a inclusão da língua portuguesa no currículo escolar: ela só ocorreu nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império, como nos lembra Soares (1996).

Nessa perspectiva, o que queremos mostrar aqui é que, por meio de uma política da língua, o que era antes impensável passou a ser pensado, mas isso só foi possível por causa dessa política. E ainda hoje passa por esse mesmo processo político e precisa contar com toda infraestrutura que só pode ser mantida pelo Estado, agente dessa institucionalização que, com efeito, cria identidades: a nacional, a linguística, a dos professores da língua, dos alunos, da escola dentre outras tantas, através do jogo da linguagem em seu discurso político. E nesse sentido, a identidade da disciplina também não escapa a esta estrutura. As mudanças no ensino da língua são mais que isso, são mudanças de identidades.

As histórias do ensino da Língua Portuguesa no Brasil devem ser revistas, por duas razões: a primeira para assegurar um melhor planejamento da disciplina; a segunda, porque essas histórias apontam para o fato de que sem assegurar as condições para o ensino da língua - como saber escolar - o processo fica inviabilizado.

Dessa forma, Soares (1996, p. 79) nos lembra que “é fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar *por meio da língua* e, principalmente, ensinar *a língua* são tarefas não só técnicas, mas também *políticas*” [grifos da autora]. O sujeito-professor, e, conseqüentemente, o sujeito-aluno não podem ser vistos como meros executores daquilo que os documentos, sobretudo, os PCN2-EF vem (im)pondo. Não podemos esquecer de que em tudo isso existe o conflito entre o processo de *identificação* e *não-identificação* dos sujeitos. Por isso, convém lembrar com Coracini (2003a, p. 243), “que toda identificação com algo ou alguém ocorre na medida em que essa voz encontra eco, de modo positivo ou negativo, no interior do sujeito”.

Se desejarmos que determinados conhecimentos venham a transformar realmente o ensino de língua, é preciso não só garantir condições materiais na escola, mas condições de igualdade social e política. Daí, a necessidade de se refletir sempre sobre como se garantirá esta igualdade. E, mais uma vez, cabe aqui à reflexão de Derrida (2004, p. 242), exposta anteriormente, na discussão sobre cidadania: “como podemos nós, ao mesmo tempo, levar em conta a igualdade de cada um, a justiça e a equidade, levando também em conta e respeitando a heterogênea singularidade de cada um?”.

As OC1-EM na parte que trata do conhecimento de língua portuguesa traz como subtítulo: “Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina” para falar sobre as transformações dos estudos da língua e da linguagem, no Brasil e no exterior talvez para justificar a mudança no ensino da língua. Os PCN-EF também mostram estas transformações no ensino da língua no Brasil nas últimas quatro décadas. Transformações nos levam a conceitos de línguas apresentados em cada documento. O segundo parece parafrasear o primeiro, conforme os excertos (40) e (41), localizados logo abaixo:

(40) “(...) *língua é sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade*”. (BRASIL, 1998, p. 20).

(41) “(...) *a língua é uma das formas de manifestações da linguagem, é um entre os sistemas semióticos, construídos histórica e socialmente pelo homem*”. (BRASIL, 2006, p. 25).

Este(s) conceito(s) apresentado(s) pressupõe(m) que haja concepção de língua(gem) que carrega em si não só uma ideologia, mas também identidades produzidas por determinado campo da linguística. E nesse sentido, não podemos perder

de vista o fato apontado por Rajagopalan (2003a, p. 76) de que “o discurso da linguística como um campo do saber institucionalmente consolidado e vigiado por agentes devidamente autorizados pelos membros da comunidade dos linguistas é uma prática discursiva como qualquer outra”. Ou seja, o discurso da linguística também passa por uma ordem de seleção, controle de que fala Foucault.

3.1.5.2. Concepção de língua(gem)

A concepção de língua(gem) que norteia os dois documentos parecem encontrar suporte para os dois conceitos de língua conforme vimos nos excertos (40) e (41) nas discussões linguísticas surgidas a partir do pensador russo Bakhtin – como vimos anteriormente, e, cujas referências aparecem no final dos respectivos documentos (PCN2-EF e OC1-EM).

(42) O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e do domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressão e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura (BRASIL, 1998, p. 19).

(43) Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (idem, ibidem, p. 20).

Ainda que esta concepção de língua(gem) opere em torno de um dialogismo supostamente bakhtiniano, o tom “assertivo e informativo” (cf. CORACINI, 2007), acaba pondo em risco o sentido de ser das concepções advindas do pensador russo. Ou seria uma questão de tradução em termos derridianos, como vimos ainda, no capítulo I? Vejamos na seção seguinte mais sobre esta discussão.

3.1.5.3. O objeto de ensino (ou a língua como o centro)

O objeto do ensino nos PCN2-EF2,e, por consequência, nas OC1-EM, é (im)posto a partir de um referencial teórico de pretensões bakhtinianas, como vimos antes e como podemos perceber nos excertos (44), (45), (46) e (47) a seguir:

(44) *O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem (idem, 1998, p.22) [grifo nosso].*

(45) *Ao tomar o a língua materna como objeto do ensino, a dimensão de como os sujeitos aprendem e de como os sujeitos desenvolvem sua **competência** discursiva não pode ser perdida. O ensino de Língua Portuguesa deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas (BRASIL, 1998, p. 34 [grifo meu]).*

Nesse excerto chamamos à atenção para o emprego do termo “competência” e para o papel do ensino de Língua Portuguesa que encontra uma necessidade de tradução, quando nos deparamos com excertos conforme (52), que coloca o professor como não-sujeito em relação ao aluno.

(46) *o papel da disciplina Língua Portuguesa é possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação. (BRASIL, 2006, p. 27).*

(47) *(...) tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à ideia de que conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com cooperação dos outros. (idem, ibidem, p.36).*

Esses dois excertos estão coerentemente ligados à ideia da autonomia do professor, um traço da identidade para o professor do Ensino Médio de uma autonomia dissimulada, como vimos anteriormente, já que ela se concretiza por falta de condições. Aqui vale a pena lembrar que isso faz parte da estrutura do processo de identificação dos quais tais excertos estão inscritos epistemologicamente e que tenho tentado discutir aqui. Na seção mais abaixo, tratar-se-á mais especificamente das competências, não só linguística que se exige do aluno e do professor, mas da questão trazida por Rajagopalan (2003a) de que as teorias linguísticas também são veículos de ideologias, e que esse conceito-encruzilhada, ou melhor, não está pacificado na linguística e muito menos nos documento, seu é emprego é regular.

3.1.5.4. Competências para um Falante-cidadão ideal de língua materna (?)

Os dois documentos trazem questões referentes a dois termos que estão sempre sendo desconstruídos pela Linguística e pela Linguística Aplicada. A primeira tratando-os dentro da língua, e, esta última em torno do *dentro* e do *fora* da língua (cf. DERRIDA, 1995). Mas “afinal, o que tem significado a noção de competência no terreno dos estudos da Linguagem? O que ela tem conseguido explicar a respeito da linguagem, suas circunstâncias de uso e de seu modo de existir?” (MORATO, 2008, p. 39). Como se sabe, essa discussão pretende tratar de algo que é dado como dominado ou que dever ser dominado pelo menos a princípio pelo professor de língua portuguesa.

No caso do termo competência, conforme podemos ver no excerto (48) abaixo, e, já vimos no excerto (45) não se sabe qual é a sua natureza porque não há menção da discussão que se faz nos estudos da Linguagem, ou seja, a competência é “tomada como habilidade intrínseca dos indivíduos ou como capacidade desenvolvida socialmente, tida como inata ou como adquirida” (*idem, ibidem*). Nesse caso, e nos demais, que estamos mostrando, o documento 1 (PCN2-EF) impede que se reflita sobre o que seja competência, ao apresentá-la como algo consensual. O que, para nós, é um indício de violência simbólica na medida em que impõem fatos como esses, sem apresentar possibilidade para que haja escolhas em relação às teorias desenvolvidas quer seja pela Linguística, quer seja pela LA. O que pode levar a não aceitação, a uma resistência dessa identidade (im)posto nos PCN2-EF para o professor de Língua Portuguesa.

(48) *Tomar a língua escrita e o que se tem chamado de língua padrão como objetos privilegiados de ensino-aprendizagem na escola se justifica, na medida em que não faz sentido propor aos alunos que aprendam o que já sabem. Afinal, a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua **competência discursiva**. Isso significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas, o que, em certas circunstâncias, implica usar padrões mais próximos da escrita.* (BRASIL, 1998, p. 30 [grifo meu]).

Em relação ao termo falante, e, não podemos nos esquecer de que os documentos tratam a língua Portuguesa enquanto materna, muitas vezes, ele aparece como sujeito da língua(gem). No excerto (49), chama-nos a atenção (ou tensão) para um equívoco conforme veremos abaixo:

(49) Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da palavra pública na cidadania. (*idem*, 1998, p. 67 [grifo meu]).

Se estivermos falando do ensino de uma língua materna e se reconhece que ela possui variedades – conforme podemos constatar no excerto (50), “ensinar a língua oral” não seria uma grande contradição?

(50) *A Língua Portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades. O aluno, ao entrar na escola, já sabe pelo menos uma dessas variedades - aquela que aprendeu pelo fato de estar inserido em uma comunidade de falantes. Certamente, ele é capaz de perceber que as formas da língua apresentam variação e que determinadas expressões ou modos de dizer podem ser apropriados para certas circunstâncias, mas não para outras. Sabe, por exemplo, que existem formas mais ou menos delicadas de se dirigir a alguém, falas mais cuidadas e refletidas, falas cerimoniais. Pode ser que saiba, inclusive, que certos falares são discriminados e, eventualmente, até ter vivido essa experiência.* (BRASIL, 1998, p. 33 [grifo meu]).

No excerto (51), o aluno parece ter todas as condições para ter autonomia, necessária para exercer a cidadania nas atividades linguísticas mediadas pelo professor, sujeito que executa tais ações, parece-nos sem se envolver com o aluno, dando a ideia de que o professor está isento de ideologias, que seja totalmente imparcial.

(51) (...) a definição do que vai se propor como objeto de ensino, a rigor, é uma ação de natureza pedagógica e sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem **a construção de conhecimentos que ressalte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno**, fundada em situações de aprendizagem significativa, a partir das indicações e orientações fornecidas pelo professor. (*idem*, 2006, p. 35 [grifo meu]).

Estamos diante de mais uma encruzilhada: linguagem e seu domínio. Domínio nada certo ou óbvio no campo dos estudos linguísticos de algo tão (con)fuso e difuso de uma área do conhecimento que “fez questão de se projetar como uma *ciência* com todo rigor da palavra” (RAJAGOPALAN, 2003a, p. 24) , mas continuamos perguntando: O que é mesmo linguagem? Todos nós sabemos que ela existe e nos faz existir, mas como conceituar algo que é nosso e não temos controle? Aqui vale lembrarmos de Chomsky, que talvez ele mesmo já tenha perdido a conta das conferências mundo a fora, inclusive aqui no Brasil, para explicar o que seja de fato a linguagem. Ainda sim, muita gente não se contenta como os argumentos chomskianos de que a linguagem é como, senão é mesmo, um órgão do corpo humano. Uma faculdade inata do ser

humano, própria do homem. Se buscarmos uma resposta em Bakhtin, não será a mesma. Do mesmo modo, em Saussure. Talvez apenas essa falta de consenso mostre a complexidade da questão tal qual a própria complexidade do ser e de ser homem em todas as suas dimensões.

Tanto a escolha do conceito contido no excerto (40) quanto a do (41) não estão isentas de ideologias e da identificação. De acordo com Orlandi (2009, p. 159), pensar a mundialização quando se trata de língua não é pensar a padronização em escala mundial, mas, ao contrário, a possibilidade de apreender a diversidade, a multiplicidade de sentidos que aí podem existir. Por isso, uma definição de língua cujo alicerce é a dimensão histórica e cultural que permite uma transformação nas velhas estruturas dos Estados e das comunidades nacionais, num projeto de “transnacionalização da vida econômica e cultural”, como argumenta Robins (1997). Dessa forma, a língua, como lugar de identidades, contribui para formar “consumidores globais” através do jogo de linguagem da mundialização.

Penso que a discussão promovida por Rajagopalan acerca da identidade enquanto processo que se dá na construção de disciplinas acadêmicas (teorias), “afinal de contas uma disciplina tem também sua própria identidade” (RAJAGOPALAN, 2003a, p. 72) e tem a ver com esta identidade imposta nos documentos ao professor de língua portuguesa e com as teorias elencadas dentro deles para compor seu quadro teórico-metodológico com o processo de identificação que subjaz a estes documentos, e que, aqui, destaca-se na crítica que se faz acerca desse processo enquanto violência simbólica operacionalizada no discurso em sua ordem, uma ordem que por sua vez advém da nova narrativa que sustenta a nova ordem mundial de que fala Jean François Lyotard (2000) em sua tese da condição pós-moderna.

3.1.5.5. Sujeito da linguagem ou sujeito do ensino (variáveis do ensino-aprendizagem [?])

A língua concebida nestes documentos, cujo contexto fora da língua vem impondo condições de produção, ganha novo sentido e para ter um lugar de destaque na política linguística (e/ou educacional) porque pode promover a igualdade entre os sujeitos, os quais, nas relações com a palavra, precisam negociar os sentidos entre si, e isso só é possível se houver uma relação dialógica, em que os sujeitos precisam estar em

posição de igualdade, ao menos de identidade para fazer acontecer o mercado global. Tal igualdade linguística parece ser o motivo para se pensar no exercício da cidadania como ação imbricada com os atos da língua(gem), nesses tempos em se constata o “fenômeno que vem sendo chamado de ‘transnacionalização’” e, com efeito, a “desterritorialização” das pessoas, a mestiçagens das línguas em novas práticas identitárias (cf. RAJAGOPALAN, 2003a).

Nesse contexto, as questões da subjetividade que eram próprias da modernidade vão cedendo lugar ao *não-lugar* da nova ordem, “conseqüência imediata do rompimento das barreiras que, até pouco tempo atrás, pareciam intransponíveis e serviam de impedimento a qualquer forma de aproximação entre os povos, a não ser com propósitos nada amigáveis” (*Idem, ibidem*, p. 57). Como estas questões estão sendo tratadas no ensino das línguas (nacionalizadas) em políticas locais de cada Estado-nação em meio à transnacionalização e à mestiçagem das línguas? Que efeitos tudo isso tem sobre os sujeitos dentro e fora da escola?

Conforme vimos nos excerto (31) e (32)³¹ - que figuram como partes dos objetivos do ensino fundamental – essa questão de um mundo plural, mas, como vimos na carta do ministro em franca competição. Já as políticas linguísticas ainda não romperam totalmente com os laços do imperialismo linguístico do século XIX. Ainda, sujeitos e língua(s) se configuram mutuamente em meio à ilusão das questões de fixação da(s) língua(s) e das identidades na velha e na nova ordem mundial, no desejo de uma igualdade *por vir*.

Para Signorini (2008, p. 172), em políticas de Estados republicanos e liberais,

essa igualdade é algo a ser conquistado individualmente por cada falante por meio do letramento escolar: por meio da escolarização, todos podem apropriar-se das formas e funções valorizadas pelo Estado e demais instituições e, assim, conquistar a igualdade de condições na comunicação

³¹ (30) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para **construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;**

(31) **conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;**

social. Mas como esse é um objetivo sempre postergado para a maioria, inclusive os escolarizados, acaba funcionando como uma espécie de *álibi* que vai sempre justificar a diferença congênita irredutível que desqualifica a maioria dos falantes enquanto falantes autorizados e, conseqüentemente, enquanto interlocutores, agentes, cidadão etc.

Nesse sentido, sobre a doutrina da igualdade liberal, vimos, anteriormente, em Nietzsche (2006, p. 98), que “não há veneno mais venenoso: pois ela *parece* ser pregação da própria justiça... ‘Igualdade aos iguais, desigualdade aos desiguais’ – isto seria o verdadeiro discurso da justiça: e, o que daí se segue: ‘Nunca tornar igual o desigual’”. Seria a igualdade apenas um efeito de linguagem usado pelo Estado? Há igualdade nas relações entre os sujeitos do PCN2-EF como sugere a abordagem dialógica dos discursos? Como estão posicionados os sujeitos no ensino da língua portuguesa no PCN2-EF?

O documento apresenta o sujeito-aluno e o sujeito-professor como variáveis do ensino-aprendizagem ao lado do conhecimento linguístico a partir da noção de língua vista anteriormente. Cada um com seu papel e função no processo do ensino-aprendizagem em L1 na escola. Mas papéis e posições diferentes que formam um sistema hierárquico. Efeitos do *falocentrismo*?³² É possível pensar em igualdade na democracia em uma relação como essa? Se “democracia significa, minimamente, igualdade”; qual o sentido dela dentro do ambiente escolar? Qual o lugar dos sujeitos nesse discurso produzido na democracia para fomentar cidadania a partir de ações no/do ambiente escolar? Vejamos como o documento define isto, ou melhor, a posição e função dos sujeitos e do “objeto” no excerto seguinte:

(52) (...) o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto do conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais da linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

Conforme o exposto anteriormente, o aluno previsto nos PCN2-EF é uma projeção da imagem do professor, na medida em que o professor é uma referência na vida escolar dos alunos como sugere o próximo excerto (53):

³² Termo criado por Jacques Derrida, a partir de falocentrismo e logocentrismo, para designar o primado concedido de um lado pela filosofia ocidental ao logos platônico e, de outro, pela psicanálise à simbólica greco-freudiana do Falo, segundo a qual não existiria senão uma libido (ou energia sexual) e que esta seria essência masculina.

(53) *No caso de língua portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem as imagens que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente, se for usuário da escrita, tendo boa relação com a leitura, gostando verdadeiramente de escrever, o professor pode se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina pela maneira como se relaciona com texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro têm para si (BRASIL, 1998, p. 66 [grifo meu]).*

(54) *pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. (idem, 2006, p. 23)*

(55) *é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. (idem, ibidem, p. 24).*

(56) *devem ser também considerados os conhecimentos sobre as formas pelas quais se estabelecem relações entre sujeitos sociais e, ainda, conhecimentos sobre os modos de conceber o mundo, ligados aos grupos sociais dos quais participamos ou com os quais interagimos (idem, ibidem, p. 26).*

(57) *Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro. Não é diferente no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita. (idem, 1998, p. 33-34).*

Aí fica claro qual é o lugar de cada um na escola, isto é, nessa relação fica claro quem tem o poder para organizar e mediar. Dito de outra forma, no espaço escolar, “o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 2003, p. 31).

Essa idealização também nos coloca diante de um forte indício da identidade docente, estruturada a partir de uma nova estrutura. Lembramos aqui que o tipo de sujeito, ou melhor, a concepção de sujeito assumida por este documento não tem ligações com as concepções difundidas pela LA nem pela AD de linha francesa, as quais são bem conhecidas no meio acadêmico brasileiro. Tal concepção aparece contraditoriamente coerente com o conceito de língua assumido pelos PCN2-EF, visto

que se apoia num sujeito induzido, muito mais cognoscente do que um sujeito histórico de uma língua supostamente constituída por um sistema simbólico, histórico e social, marcado por ideologias. O que nos leva a questionar aqui: o sujeito da língua(gem) seria o mesmo da aprendizagem nos PCN2-EF?

Como podemos ver no excerto (50), o aluno é posicionado como o “sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento” e esse objeto “são os conhecimentos discursivo-textuais e linguísticos implicados nas práticas sociais de linguagem”. Já o professor, ainda que seja definido como parte da prática educacional da escola, continua sendo a referência para os alunos. Isso nos coloca diante de outra questão: se o professor é apenas mediação ou parte da prática educacional como é que se dão as práticas sociais de linguagem na escola?

(58) (...) o professor *deve* procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (BRASIL, 1998 [grifo meu]).

(59) Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 45).

De acordo com Orlandi (2007, p. 30), “podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”. Em relação ao sentido estrito, parece que já tratamos dele, quando falamos das questões pragmáticas do discurso em questão. Com relação ao segundo, também tratamos dele, de certa forma, no capítulo anterior, no entanto, cumpre retomar algumas questões, para tratarmos das questões da língua dos PCN2-EF e das OC1-EM, ou melhor, do conceito de língua, (im)posto nestes documentos. Dito isso, passemos a discussão sobre a língua e língua.

Este conceito de língua, comum aos dois documentos, ainda que produzidos por correntes políticas diferentes, isto é, os PCN nascem num governo de direita e as OC, num governo de esquerda que sucede o primeiro, têm como contexto, ou condições de produção, um momento específico da língua portuguesa e da constituição de um saber metalinguístico sobre ela, originado no fim dos anos 1980, para inserir o Brasil política e economicamente no cenário mundial através de um processo de gramatização pelo qual o português do Brasil se constitui em língua transnacional com a

institucionalização e instrumentação do Português Língua Estrangeira (PLE) como nova área de conhecimento (DINIS; ZOPPI-FONTANA, 2008, p. 89-90).

Esta política linguística é parte dos processos da mundialização em que as línguas também são produtos mercantilizados no mercado global. Para Orlandi (2009, p. 175), “a gramatização da língua está determinada historicamente pela sua relação com a conjuntura sócio-política, com seus falantes e com as Instituições (*sic*)”. Dito isto, podemos entender que a política local vem acelerando decisivamente o processo de *descolonização*³³ da língua, do qual o ensino do português nas escolas brasileiras é parte, já que os movimentos da mundialização buscam homogeneizar as políticas e as identidades e para isso precisam das línguas, ou melhor, da gramatização delas. Língua e poder caminham juntos. Lembra-nos Orlandi (*ibidem*, p. 171) que

as práticas simbólicas, que são as línguas, funcionam pelo político. Relações de poder regem seu funcionamento e é impossível pensá-la fora destas condições que, para resumir, eu chamaria de político-históricas. Em diferentes momentos da história as relações de poder se organizam e declinam de modo diferente suas relações com a língua e entre línguas, nas e entre as diferentes sociedades.

Foi por meio da política linguística que o império português inventou o Brasil e manteve a unidade territorial de seu espaço no continente americano. É com o Marquês de Pombal que a língua portuguesa passa a ter condições de torna-se disciplina curricular em favor da política imperial, como nos mostra Soares (1996) em *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. Isto quer dizer que a política sempre se valeu da língua para estes fins. Para Rajagopalan (2003a, p. 59), “nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno”. Melhor dizendo, nunca as línguas tiveram tanto contato umas com as outras como agora, nem os movimentos de pessoas entre os continentes foram tão intensos e recorrentes.

³³ A descolonização, assim como a colonização, tem a ver com o modo como as sociedades se estruturam politicamente em relação aos países, aos Estados, às Nações, às tribos. Isto é, tanto a colonização como descolonização são fatos da relação entre a unidade necessária e a diversidade concreta em um mesmo território, na constituição de uma sociedade, de uma nação, de um Estado (*Idem, ibidem*, p. 172).

Mas o que isso, de falamos tanto, visto por muitos como algo já tão naturalizado e, portanto, pacificado, que estamos chamando de língua?

Para Derrida (2001), “ela, a língua, é aquilo que não se deixa possuir, mas que, por essa mesma razão, provoca toda espécie de movimentos de apropriação”. O que quis o filósofo franco-argelino dizer com isso? Teria o filósofo competência para responder um assunto estritamente linguístico?

Para Rajagopalan (1998, p. 22), “os linguistas ainda não apresentaram uma definição satisfatória, que utilizasse apenas critérios linguísticos, do que seja ‘uma língua’”. Aqui temos o discurso de linguista renomado. Mas se o linguista está com a razão, como é que os dois documentos apresentam definições para algo que não se deixa possuir e não tem ainda uma definição satisfatória? Fico aqui pensando, se o documento tem como alvo os professores de português (os interlocutores preferenciais), como pode deixar de fora a discussão sobre o que seja língua?

Para Bourdieu (2005, p. 105),

uma das características próprias da ação pedagógica institucionalizada (enquanto inculcação explícita de modelos explícitos) reside no poder de comandar a prática tanto ao nível inconsciente – através dos esquemas constitutivos do *habitus* cultivado – como nível consciente, através da obediência a modelos explícitos.

Neste caso, parece que a nossa escola não precisa pensar, mas obedecer aos modelos (im)postos como o de língua que os documentos veiculam para se tornar dentro da escola, uma prática institucionalizada de que a língua dos documentos é a língua da realidade. Um outro fato que poderemos pensar aqui, seria aquele ligado a ideia de representação de que fala Rajagopalan (1998, p. 29) de a ideia de que a função principal e imprescindível da linguagem seja de representar o mundo está muito fortemente arraigado entre nós e escancaradamente presente em quase todas as teorias linguísticas de que a forma declarativa exprime um “pensamento completo”. E o Estado precisa de ideias completas, de cidadãos completos e precisa mais ainda de uma língua completamente completa para competir no mercado global e ao mesmo tempo manter sua ordem.

Segundo Orlandi (2009, p. 175), a construção da unidade da língua, de um saber sobre ela e os meios de seu ensino (criação de escolas e seus programas) ocupam um lugar primordial na construção dessa unidade. Ou seja, do sentimento de

completude, dessa ilusão, de “língua imaginária com a qual lidamos ao longo de nossas existências na relação com a língua fluida” de que falou Derrida, quando iniciamos a discussão sobre a língua e a língua.

Nesta rede discursiva, tecida nos PCN2-EF e nas OC1-EM, a definição de “língua(gem)” aparece como a ponta do fio (conceito-chave) que estabelece uma relação direta com as palavras *democracia, cidadania, autonomia, competência (discursiva), inclusão, mediação, participação*. Ela pode ser compreendida a partir do conceito de interdiscurso, o qual poder ser entendido, dentro da abordagem aqui adotada, como sendo o domínio do que pode ser dito, constitutivo do discurso, território da heterogeneidade constitutivo do discurso que resulta do entrecruzamento de vários outros discursos, território da heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1998 *apud* CORACINI, 2003a, p. 193).

Para Orlandi (2007, p. 31), “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, portanto, ele pode ser entendido como todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que as palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido e isto é efeito do interdiscurso (*Idem, ibidem*). Dessa forma, podemos dizer que a memória do discurso em análise, ou o interdiscurso, faz parte da produção deste discurso, na medida em que “retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”, o que nos permite identificar sua historicidade, sua significância, percebendo seus compromissos políticos e ideológicos. Como memória do dizer, o interdiscurso é que possibilita, ao analista, perceber no discurso uma identidade político-ideológica.

A filiação de um discurso está no interdiscurso, o qual permite, na perspectiva histórica, compreender sua localização em uma determinada formação discursiva, ou ao menos, sua fronteira - marcada pela heterogeneidade dos sentidos da linguagem e da ideologia. Consoante Orlandi (2001, p. 100), “a ideologia não é, como se sabe consciente. Ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua necessidade conjunta”.

Na perspectiva aqui adotada, a ideologia é parte da consistência discursiva. Ela se mistura com a língua na construção dos sentidos. Um outro caminho encontrado por nós, é aquele sugerido por Derrida quando compreende o discurso situado e sitiado na Metafísica . Como dissemos antes, ela, a metafísica, é um modo de pensar o mundo e, ao mesmo tempo, de utilizar a linguagem para expressá-lo e, ainda, para ocultar as

contradições desse sistema de ideias. Daí a necessidade de tornar claras as regras deste jogo. Para tanto, ao lado de Nietzsche e Derrida, passamos “a questionar como e por que o homem quer definir o jogo histórico em termos de dicotomias que implicam, inevitavelmente, exclusões” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 37) como as que ocorrem no discurso materializado nos dois documentos aqui em análise, cujo foco é a identidade fabricada para o professor da escola básica.

3.1.6. Parâmetros e orientações de novas identidades

Como vimos, “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (ORLANDI, 2007). E diante de toda a problemática que a nova ordem vem implementando, é crucial que os professores não percam de vista o fato de que fazem parte desse processo, ou melhor, dos processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Neste sentido, alerta Moita Lopes (2003, p. 31) que “sem a compreensão do que se vive, não há vida política”.

Caberá a nós, neste momento, tornar claros tais processos no *corpus* em questão, ou seja, descrever a estrutura (a língua) e o seu acontecimento (o discurso) *no corpus*. Não podemos perder de vista que este discurso é veículo de um saber e ao mesmo tempo expressão do poder de quem o (im)põe e de que o produz. Para Barbosa (2000, p. 150),

“nenhum dos documentos oficiais colocados como referências curriculares de estados e municípios pode ser transposto para a sala de aula, o que feriria a natureza de tais documentos e seria contraditório com alguns princípios orientadores da prática pedagógica nestes assumidos, por exemplo, o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais”.

O que nos chama atenção na observação de Barbosa (*ibidem*) é a ingenuidade de achar que, em nome do respeito à pluralidade cultural, documentos como os PCN e as OC possam dispor de tal natureza, a de respeitar tais preceitos. É essa ilusão que atacamos aqui, a ilusão de respeitar impondo referências, uma vez que elas não são apenas

referências, pelo contrário tem a força das leis oficiais e com tal força carrega em si a coerção veiculada nas práticas discursivas institucionalizadas.

Uma outra ilusão é a de que ao adotar a noção bakhtiniana de gênero do discurso como objeto de ensino pode tornar os documentos politicamente dialógico ao tratar de dialogismo e ao conceber a língua, como vimos anteriormente, como “*sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade*”; primeiro que a própria ideia de palavra em Bakhtin rejeita a ideia de que há “sentidos 'literais' guardados em algum lugar - seja no cérebro ou a língua – e que 'aprendemos' a usar”, como observa Orlandi (*op. cit.*). No entanto, o tom dos documentos é um tom que tenta homogeneizar os sentidos e as práticas discursivas, o que prejudica o caráter reflexivo da teoria proposta pelo pesquisador russo, *i.e.*, a reflexão fica suspensa porque é imposta como lei, é como um remédio indicado pelo médico ao paciente, que obedece prontamente a indicação sem questionar sua autoridade de médico, numa relação que um sujeito tem mais poder que o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, a análise aqui apresentada teve a pretensão de desfazer a “dissimulação da tessitura” da(s) (id)entidade(s) nos documentos PCN2-EF e OC1-EM construída(s) sob a força de lei para os professores da educação básica no Brasil, com o intuito de desconstruir a ilusão de transparência da/na língua(gem) para expor à materialidade do processo de significação e da constituição dessas identidades veiculadas nesses documentos oficiais, tomados aqui como discurso oficial, quando lançamos mão da análise discursivo-desconstrutiva, enquanto processo de “*desautomatização* da relação do sujeito com os sentidos” (já ditos e não-ditos; presença/ausência), ou seja, dos processos e das imbricações de uma política de representações e/ou de planejamento linguístico, nesses tempos marcados pela “transnacionalização” da nossa vida cultural no dizer de Robins (1997) num processo de “desterritorialização” das pessoas no dizer de Krause e Renwick, (1996, *apud* RAJAGOLPALAN, 2003a, p. 52).

Como dissemos inicialmente, trata-se de uma abordagem discursivo-desconstrutiva que se identifica com os estudos realizados por Foucault acerca do discurso e com as questões do sujeito e da subjetividade que marcam a modernidade na contemporaneidade nessa fase de transição numa “mundialização globalizante”, “além da desconstrução que se inspira em Derrida, responsável pela problematização de tudo e de todos” (CORACINI; ECKERT-HOFF, 2010).

Cabe (re)lembrar aqui que esse estudo está clivado de outras vozes, ou melhor, nele ecoam as vozes de Paulo Freire, de Milton Santos, de João Wanderley Geraldi, de Magda Soares, de Maria José Coracini, de K. Rajagopalan, de Florestan Fernandes, de Pierre Bourdieu, intelectuais que, de uma forma ou de outra, contribuíram com a produção de críticas indispensáveis contra a desumanização dos homens e a favor de uma democracia *por vir* nestes tempos de “homens partidos”, diria, Carlos Drummond de Andrade.

Nesse sentido, relembremos de forma insistentemente enfática o pensamento de Bourdieu quando diz que «*Il n'y a pas de démocratie effective sans vrai contre-pouvoir critique. L'intellectuel en est un, et de première grandeur.*» que se encontra dialogicamente com o dizer de outro grande intelectual, Paulo Freire, já mencionado na introdução desse estudo de que “educar é um ato político”, que por sua vez traduz uma

identidade política fundamental para que essa crítica acerca da democracia de que fala o sociólogo francês ocorra não só dentro da escola, mas também fora dela.

Nesse sentido, as leituras dos documentos (PCN2-EF e OC1-EM) que realizamos aqui buscaram aplicar essa crítica tão necessária a democracia de que fala Bourdieu. De perceber os processos de identificação que estão imbricados na língua(gem) produzida nesse jogo de discurso por sujeitos e para sujeitos. Com isso, lembra-nos Derrida, “podemos então ameaçar *metodicamente* a estrutura para melhor percebê-la”, sem perder de vista que “acrescentar não é aqui senão dar a ler”, e, que aqui a “nossa questão sempre foi a identidade” do professor construída nesses dois documentos. E essas leituras (a)tentaram para a desconstrução dessas estruturas de identidades.

A inserção destes documentos no cotidiano escolar acaba por conter a força reflexiva das teorias linguísticas neles veiculadas porque se impõe enquanto força de lei de um discurso que tem a sua ordem marcada pela violência simbólica de uma política curricular para o ensino da língua, dita materna. Isto significa dizer que se exige de quem ensina uma visão de que o ato de ensinar deve ser pensado como algo “consciente” e eminentemente necessário para superar a crise no ensino de português. E essa exigência vem por meio das práticas discursivas de que nos fala Foucault (1996, 1997a, 1997b). Coube a nós, enquanto analista, interpretar tal discurso, descrevendo-o. Neste sentido, lembramos com Orlandi (2007, p. 60) que descrição e interpretação se inter-relacionam, isto é, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação.

Com isso, pode-se dizer que os PCN2-EF e as OC1-EM não constituem apenas referências curriculares, mas referências de identidades construídas para um tipo ideal de professor sendo projetado no aluno e que elas não condizem com a realidade já permeada por violências de toda sorte. Tal desencontro promove a violência simbólica por diversas razões: uma delas é a dificuldade que os professores encontram frente às novas exigências, a outra é ser culpado pelo fracasso escolar.

A (im)posição dessas identidades está no limite do impossível, uma vez que, do ponto de vista trabalhista, não há ainda condições de trabalho em boa parte das escolas brasileiras que assegure a existência delas, sem falar da *unilateralidade* do MEC que negou a participação dos professores na discussão e produção dos documentos conforme denuncia Suassuna (1998). Tal desencontro promove a violência simbólica por diversas razões: uma delas é a dificuldade que os professores encontram frente às novas exigências, a outra é ser culpado pelo fracasso escolar. Assim, enquanto o sistema

educativo **não souber como favorecer a adoção de ideias novas sem impô-las pela burocracia, as crises e o fracasso vão estar presentes no nosso cotidiano escolar.** Não podemos nos esquecer de que estamos andando nos territórios da Linguagem. Territórios cheios de encruzilhadas onde os sentidos são construídos por/para sujeitos. Como um *phármakon*, ela é ao mesmo tempo remédio e veneno que tomamos ou que oferecemos ao outro no jogo da língua(gem).

O processo de organização do currículo sempre foi uma questão política à medida que incide em promover a participação dos sujeitos, já que não é meramente uma questão educacional. Neste sentido, afirmava Paulo Freire (2009, p.149) “quanto mais as pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que” tendo em vista que “maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento” (*ibidem*).

A crítica que tentou tecer aqui tem na maior parte esta preocupação: a falta de participação das comunidades escolares do país na discussão e produção desses dois documentos *políticos*, mas que de certa forma se esconde na falsa neutralidade política de suas comissões formadas por especialistas (*experts*), diria Lyotard, ou Coracini. A especialidade nunca conferiu isenção política a ninguém, visto que as disciplinas acadêmicas - como nos ensina Rajagopalan (2003a) – se formam a partir de uma identidade, e isso significa dizer na tradução que faço de Rajagopalan (*ibidem*) que enquanto construção social de linguagem é *política*, em termos do que Paulo Freire chama de política.

E isso implica dizer que a (im)posição de uma teoria linguística em detrimento de outras também é um erro contra o pensar, contra as reflexões tecidas pelas diversas disciplinas acadêmicas, sejam teóricas, sejam aplicadas. Ou melhor dizendo, a forma como se pacificou algo que não é pacífico, não resolve o problema. Sabiamente nos ensina Miriam Lemle (1984, p. 86 [grifo meu]) que as “ilusões devem ser logo postas de lado: nenhuma teoria linguística fornecerá em si a chave mágica para um método de ensino que produza automaticamente *leitores eficientes e redatores fluentes*”.

Talvez essas ilusões de que fala Lemle (*ibidem*) tenham sido transferidas para a palavra *cidadania* em traduções *plena* e *vazias* conforme vimos no dizer de Coracini (2007). Mas ninguém fala da ausência dela. O mal que nos mata a golpes de porquês. Aqui ela foi chamada de *não-cidadania* seguindo a lógica saussuriana das oposições

(diferenças) que constituem a língua no plano linguístico (a língua por si mesma), mas que aqui se pensou enquanto jogo da estrutura e sua estruturalidade.

Novamente se questiona aqui qual o sentido da cidadania nos termos dos PCN e das OCN? Como isso é traduzido? Eis aqui um ponto crucial da leitura que se tentou realizar. Ou seja, pretendeu-se discutir os sentidos dados sem a devida reflexão que o ambiente escolar necessita para que se compreenda o que seja no mínimo cidadania. Mas esse não é senão um dos problemas ou dilemas da escola. Para Florestan Fernandes (1989, p. 145-146), o dilema do educador brasileiro é mais grave porque envolve duas dimensões simultâneas e igualmente democráticas: uma parte do capital e uma parte (a maior) da burguesia é interna, nativa; outra parte do capital (a maior) e outra parte é externa, estrangeira.

Para ele, uma “prática inovadora e ‘moderna’ transporta consigo, portanto, uma socialização de mentes e corações que ‘faz a cabeça’ dos educandos segundo paradigmas do colonizado satisfeito consigo próprio e com o estatuto da colonização cultural” (*idem, ibidem*). Por outro lado, vale à pena lembrar que “nenhum Estado pode assegurar aos seus cidadãos nenhuma garantia de imunidade e integridade diante das formas de violência que atormentam a experiência do cotidiano e que sinalizam a falência do humano”, a não ser por meio do discurso, enquanto efeito de linguagem, logo “o que a escola e a educação reproduzem é a ordem social de uma sociedade capitalista associada e dependente”, como se viu em Fernandes (1989, p. 146).

Em suma: os documentos em questão se apresentam como uma *necessidade* porque falta algo, a referência comum curricular nacional e justifica-se ao usar como principal argumento os baixos níveis da escola básica no Brasil com índices inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres. Dentre os entraves para o sucesso escolar, está a evasão e a exclusão. Do ponto de vista político, entraves que impedem a igualdade social e, conseqüentemente, o exercício da cidadania na democracia brasileira, por isso a ação política do governo que convida especialistas para ajudar a mudar esse quadro. Mas para criar tal referência é preciso mexer nos sentidos da estrutura escolar com novas identidades para o sujeito-aluno e o sujeito-professor. Para delimitar o assunto, aqui optamos pela identidade do último, cujo peso das responsabilidades é maior. Assim, a tessitura da rede discursiva no primeiro documento (PCN2-EF) se constrói a partir de:

A) Uma necessidade (cujo *não-dito* é a “falta” que faz surgir tal necessidade) que instaura verdades (o discurso instaura novas verdades de uma política para os tempos democráticos)

B) As verdades se constituem a partir da relação Política- democracia- cidadania – sujeito – igualdade contra políticas autoritárias que criam dependência.

C) A língua, como fio condutor de verdade, passa a ser vista como meio para gerar a igualdade social, sendo reificada.

D) O sujeito é o aluno, ligado ao objeto do conhecimento linguísticos, posicionado no espaço institucional mediado pelo professor (assujeitado por causa da reificação da escola).

Para construir a partir daí uma (id)entidade para o professor de Língua Portuguesa traçada da seguinte forma :

a) O professor como gerador de condições para cidadania

b) O professor (executor) mediador

c) O professor como aquele que detém a habilidade e competência linguísticas

e) O professor como gerenciador de conteúdos e recursos didáticos

Enquanto no segundo documento, esses traços também aparecem, mas o professor do Ensino Médio possui um outro traço, o da subjetividade que lhe permite uma investidura: o poder de decisão, de fazer suas escolhas.

A construção dessas duas identidades fixadas pela política do estado democrático de direito parecem traduzir a força autorizada conferida a quem tem o poder de manipular e construir identidades em velhos esquemas de linguagem de uma ordem que não é mais a ordem mundial, porque seu vigor está sendo tomado pela força da nova hegemonia política globalizada e pós-modernidade porque estar pondo em xeque os sentidos concebidos na e para a Modernidade, dentre eles o da identidade.

Como vimos, ela ainda constitui um instrumento nas mãos dos governos dos Estados, ditos modernos. O nosso papel aqui foi transitar pela fronteira entre o que é politicamente dizível ou indizível, do pensável e do impensável como nos lembra Bourdieu (2007, p.165), uma vez que, no dizer de Foucault (1996, p. 44), “todo sistema

de educação é uma maneira de política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

Nessa perspectiva, analisamos o discurso de uma política linguística e de ensino tecido em dois documentos: os PCN2-FE e as OC1- EM (língua portuguesa), publicados em gestões diferentes de governo (uma de tendência neoliberal, outra de esquerda), mas como vimos em Zoppi-Fontana (cf. 1997), seguem as temáticas próprias do pós-ditadura, cuja ordem discursiva procura inculcar identidades novas para o professor da Língua Nacional.

Sob a força de Lei (cf. DERRIDA, 2007), a construção dessas identidades para o professor de Língua Portuguesa instaura um processo de identificação numa rede de conceitos e procedimentos que aparecem como positivos com os quais os professores devem se identificar, ou melhor, “um lugar idealizado de referência para o professor ‘atualizado’” (SOUZA, 2003, p. 337). Por sua vez, tal discurso tem como interdiscurso o processo de globalização que vem construindo uma nova ordem mundial, cujo modo mais eficaz é o da força do jogo de linguagem.

E como construção de linguagem, a identidade pode ser a mais perfeita tradução do desejo (seja consciente, seja inconsciente) do homem ocidental de colocar a si mesmo num jogo de linguagem metafísica estruturado em um sistema de oposições binárias para ter a ilusão de que pode controlar o universo e a si mesmo por meio de leis (quer sejam interpretadas como naturais ou construídas socialmente). Como diria Derrida (1995), acerca da crítica que a linguagem necessita fazer a si mesma: “tudo é discurso”. E se a pragmática nos ensina que “todo dizer é um fazer”, desejamos acreditar nesse poder da linguagem (do seu jogo) não só para criar realidades, identidades, mas para contribuir com mudanças significativas na nossa realidade e que o discurso de posse da presidenta Dilma Rousseff possa se tornar uma memória discursiva (interdiscurso – cf. ORLANDI, 2007) para guiar as ações do seu governo, sobretudo, aquelas voltadas para educação com a convicção de que **“só existirá ensino de qualidade se o professor e a professora forem tratados como as verdadeiras autoridades da educação, com formação continuada, remuneração adequada e sólido compromisso com a educação das crianças e jovens”**. Relegada ao passado fique a triste constatação de que um dia um ministro da Educação teve o constrangimento de reconhecer que “a escola brasileira não sabe ler e ponto”.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: _____.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates.** – Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- AMARANTE, M. F. S. O exame nacional de cursos de letras de 1998 e o perfil do professor de língua materna. In: **R. Letras**, PUC- Campinas, Campinas 18 (1/2) 125-162, dez. 1999.
- AHIER, J. *Industry, children and the Nation: an analysis of national identity in school textbooks.* – Londres: Falmer, 1988.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Tradução Vinicius Figueira. – 3ª edição. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora.** trad. Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis/RJ: **Vozes**, 1997. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- ARAÚJO, C. C. **Identidade e cidadania: a dinâmica do estar dentro e fora ao mesmo tempo.** Disponível em: <http://www.ideario.org.br/neab/kule2/Textos%20kule2/Clebio.pdf> Acessado em fevereiro de 2011.
- ARTIÈRES, P. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GROS, F. (org.) **Foucault: a coragem da verdade.** Tradução de Marcos Marcionilo; prefácio de Salma Tannus. - São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNS ao professor real de língua portuguesa: são os PCNS praticáveis. In: ROJO, R.(Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BEATO, Z. M. P. Identidades e suas impossibilidades. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas - SP, v. 43(1), p. 159-170, 2004.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia.** Trad. Jeni Vaitsman. - Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive.* Paris: Le Seuil, 1992 (pp. 461-472).
- _____. **A economia das trocas simbólicas.** Tradução de Sergio Miceli *et al.* - 6ª edição - São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **O poder simbólico.** Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). – 11ª edição. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. ; PASSERON, J-C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro B. Garcia e Ana Maria Beata. – Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **PISA**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/> Acessado em 10 de agosto de 2010.

_____. **Provinha Brasil**. Disponível em : <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> Acessado em 11 de agosto de 2010.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. – Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

_____. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da Norma**. - 2ª ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2004.

CARVALHO, C. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, C. *et al.* **Políticas Educacionais e discursos pedagógicos**. – Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. – São Paulo: Editora Gente, 2001.

COELHO, M. I de M. **Formação e construção de identidade de professores e a cultura de gerencialismo e performatividade do estado**. Disponível em <<http://www.isecure.com.br/anpae/297.pdf>> Acessado em maio de 2009.

CORACINI, M. J. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: _____. (Org.). **identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003 a.

_____. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: BERTOLD, E. S. & _____. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b.

_____. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de línguas. In: BERTOLD, E. S.; _____. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre a sala de aula**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003b.

_____. ; ECKERT-HOFF. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

COURTINE, J-J. *Analyse du discours politique*. In: **Langages**, nº. 62, junho.

_____. **Metamorfoses do discurso político**: derivas da fala pública. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez; revisão Maria do Rosário Gregolin. - São Carlos: Claraluz, 2006.

COVRE, M. L. M. **O que é Cidadania**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CUSSET, F. **Filosofia Francesa: a influência de Foucault, Derrida, Deleuze & CIA**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DELAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. - 2ª edição, rev. e ampl. - Campinas-SP: Autores Associados: HISTERDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

DEMO, P. **Nova LDB: ranços e avanços**. - 21ª edição – Campinas - SP: Papirus, 2008.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. - São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris: Éditions Galilée, 1996.

_____. Carta a um amigo japonês. In: OTTONI, P.(Org.). **Tradução: a prática da diferença**. Tradução de Érica Lima. - Campinas, SP: Editora da UNICAMP; FAPESP, 1998.

_____. *La langue n'appartient pas*. Entrevista realizada por Everlyne Grossman em 29 de junho de 2000.

_____. **Posições**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **O animal que logo sou** (A seguir). Tradução de Fábio Landa. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A universidade sem condição**. Tradução de Evando Nascimento. – São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

_____. Políticas da diferença. In: _____. & RODINESCO, E. **De que amanhã: diálogos**; tradução André Telles, revisão Antonio Carlos dos Santos. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004a.

_____. Política e amizade: uma discussão com Jacques Derrida. In: **Desconstrução e ética**: ecos de Derrida. – São Paulo: Edições Loyola, 2004b.

_____. **A farmácia de Platão**. Tradução de Rogério da Costa. – São Paulo: Iluminuras, 2005.

_____. **Força de Lei:** fundamento místico da autoridade. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DINIS, L. R. A. O “quadro europeu comum de referência para as línguas” - sujeitos, Estados Nacionais e mercado. **Anais do SETA**, número 1, 2007.

_____; ZOPPI-FONTANA, M. G. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 37 (3) p. 89-119, set.-dez. 2008.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?:** a escola das oportunidades. Tradução Ione Ribeiro Valle; revisão técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. - São Paulo: Cortez, 2008.

ECKERT-HOFF, B. **Escritura de si e identidade:** o sujeito professor em formação. – Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

FERNANDES, F. **O desafio educacional.** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FERREIRA, E. Uma Reconsideração da Noção de Identidade ou a promessa de uma língua? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Unicamp/IEL - Campinas, v. 40, n. 1, p. 9-16, jul./dez. 2002.

FERREIRA, S. N. A. Ainda uma Leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa. In: **Revista IBEP**, O ensino de Língua Portuguesa, julho de 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Tradução de Renato Machado. -12ª Ed. - Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **A ordem do discurso:** aula inaugural no *Collège de France*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Tradução de Andrea Daher. - Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1997a.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. - 5ª Ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997b.

_____. **As palavras e as coisas.** Tradução de Salma Tannus Muchail. - 9ª edição. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando:** conversas educação e mudança social. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline; notas de Ana Maria Araújo Freire – 5ª ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.) **O texto na sala de aula.** – São Paulo: Ática, 1996.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** Tradução Raul Fike. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GILBERT, R. *The impotent image: reflections of ideology in the secondary school curriculum.* - Londres: Falmer, 1984.

_____. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T.(Orgs.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GIROUX, H. Um livro para os que cruzam fronteiras. In: GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez. pp. 569-570.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GREGOLETTO, M. **Leituras sobre a identidade:** contingência, negatividade e invenção. In: CORACINI, M. *et al.* (Org.) Práticas identitárias: língua e discurso. - São Carlos: Claraluz, 2006.

GREGOLIN, M. R. Apresentação: olhares oblíquos sobre o sentido do discurso. In: BARONAS, R.; _____. (Orgs.) **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** - 3ª edição. - São Carlos, SP. : Claraluz, 2007. pp. 5-16.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. – 11ª Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEATER, D. **Citizenship: the civic idea in world history, politics and education.** – Londres: Longman, 1990.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos.** Tradução de R. C. Barbosa. – São Paulo: Editora 34, 1998.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, Jul/Dez 2001.

LECCIA, G. **Mythe et culture.** Thèse en "Philosophie - Etude des systèmes" soutenue le 8 juillet 2009. Disponível em: <<http://facdephilo.univlyon3.fr/recherche/theses-soutenues/annee-2009/lecciagu337523.kjsp?STNAV=03&RH=1245326691977>> Acessado em 13 de fevereiro de 2010.

LEFRANC, J. **Compreender Nietzsche;** tradução de Lúcia M. Endlich Orth. -3ª edição. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

- LEMLE, M. Da teoria para o ensino. In: _____. **Análise sintática: teoria geral e descrição do português**. – São Paulo: Ática, 1984 (Ensaio; 106).
- LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Correa Barbosa; posfácio Silvano Santiago. – 6ª edição. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução Freda Indursky - 3ª edição. - Campinas – SP: Pontes: Editora da Unicamp, 1997.
- _____. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. - Curitiba: Criar, 2007.
- MARIANI, B. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. – Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001, pp. 99-124
- MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade no PCN de língua portuguesa de 5ª e 8ª séries. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1º sem. 1999.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer da educação**; tradução Fátima Murad. – Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. DA. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (org.) **Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- NASCIMENTO, E. **Derrida e a literatura: “notas de literatura e filosofia nos textos da desconstrução**. – Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.
- NIETZSCHE, F. Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral. In: **Obras incompletas**, vol. I, tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. -São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- _____. **Crepúsculo dos ídolos**, ou, como se filosofa com o martelo; tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. – São Paulo, Companhia das Letras, 2006.
- NUNES, C. O. **Análise discursiva dos PCNs de língua portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo** Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-26102007-153018/> Acessado em maio de 2009.
- ORLANDI, E. L. P. *Identidade linguística escolar*. In: SIGNORINI (org.) **Língua(gem) e identidade** – Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.
- _____. **Interpretação; autoria, leitura e efeito do trabalho simbólico**. - 3ª edição. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. – 4ª edição, 3ª reimpressão – Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. - Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e o ensino no Brasil. - Campinas, SP: Pontes, 2009.

OSAKABE, H. Ensino de gramática e ensino de literatura. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** – São Paulo: Ática, 1996.

PAYER, M. O. *Sujeito e sociedade contemporânea. Sujeito, Mídia, Mercado.* **Revista Rua**, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, 11, mar. 2005, p.9-25.

PERRONE-MOISÉS, L. Aquele que desprende a ponta da cadeia. In: NASCIMENTO, E. (org.) **Pensar a desconstrução.** - São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada:** das intenções à ação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PETERS, M. A crítica da razão. In: _____. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** – São Paulo: Ática, 1996.

RAJAGOPALAN, K. *O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para reconciliação radical?* In: SIGNORINI (org.) **Língua(gem) e identidade** – Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003a.

_____. **Identidade e linguagem:** olhares interdisciplinares. Projeto temático submetido à Fapesp. Campinas: Unicamp, 2003b.

RODRIGUES, A. D. **A originalidade das línguas indígenas brasileiras.** Disponível em: <http://vsites.unb.br/il/labind/original.htm> Acessado em 24 de agosto de 2010.

ROBIN, R. *Le deuil de l'origine: une langue em trop, la langue en moins.* – Saint-Denis : Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

_____. *Le Golem de l'écriture : de l'autofiction au Cybersoi.* - Montreal : XYZ, 1997.

ROBINS, K. *Global times what in the world is going on?* In: DU GAY (Org.) **Production of culture/cultures of production.** - London: Sage, 1997.

RODRÍGUEZ, M. V. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. - 2ª edição, rev. e ampl. - Campinas-SP: Autores Associados: HISTERDBR; Caçador, SC: UnC, 2003.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNS às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Tradução de Pietro Nassetti. Coleção A Obra-Prima de Cada Autor, São Paulo: Martin Claret, 2002.

RUSS, J. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alberto Alonso Muñoz, revisão técnica de Scarlett Marton. São Paulo: Scipione, 1994.

SALTER, B.; TAPPER, T. **Education and the political order: changing patterns of class control**. – Londres: Macmillan, 1978.

SANTIAGO, S. Desconstrução e descentramento. In: **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro – março, 1973 – pp.76-97.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. – 17ª edição -. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SARUP, M. Alienação e ensino. In: _____. **Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação**. Tradução de Waltensir Dutra. – Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política**. - 9ª edição. - São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitude e perspectiva. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. – Campinas, SP: Papirus, 2002.

SOUZA, D. M. Identidade transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des) construindo subjetividades**. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. In: _____. (Org.) **Língua(gem) e identidade** – Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. Metapragmáticas da língua em uso: unidades e níveis de análise. In: _____. (org.) **Situar a língua(gem)**. - São Paulo: Parábola, 2008.

SILVA, D. N. A questão da identidade em perspectiva pragmática. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada** – v.8, nº 1, 2008.

SILVA, T. T. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Projeto Educacional moderno: identidades terminais? In: Identidades terminais: as transformações na política da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Vozes: Petrópolis, 2000.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. – 14ª edição. – São Paulo: Ática, 1996.

_____. Português na escola: história de uma disciplina curricular In: BAGNO, M. (Org.) **Linguística da norma**. - 2ª edição. - São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: SILVA, C. S. R. da & MARINHO, M. (Org.) **Leituras do professor**. – Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

TURNER, B. From postindustrial society to postmodern politics: the political sociology of Daniel Bell. In: GIBBINS, J. (org.) **Contemporary political culture: politics in a postmodern age**. – London: Sage, 1989.

VASCONCELLOS, C. S. Introdução às práticas de mudança. In: _____. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança**. 5ª edição – São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n 78, Abril/2002.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: AMARAL, A. L. *et al.* _____. (Org.) **Formação de professores: políticas e debates**. – Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenário de reforma. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. – Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VILLA, F. G. **Crise do professorado: uma análise crítica**. Tradução de Taila Bugel. - Campinas – SP: Papyrus, 1998.

WACQUANT, L. J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. Tradução de Adriano Nervo Codato e Gustavo Biscaia de Lacerda. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, **19**, p. 95-110, nov. 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZOPPI-FONTANA, M. **Cidadãos modernos: discurso e representação política.** –
Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.