



ESTUDO ENUNCIATIVO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

*Cristina Batista de Araújo*¹

RESUMO: Neste artigo, analisamos configurações enunciativas relativas aos princípios básicos da educação brasileira expressos em alguns documentos responsáveis por nortear políticas educacionais. A partir de um estudo bibliográfico, estudamos a noção de enunciado, de acontecimento histórico, acontecimento discursivo e acontecimento lingüístico, a partir de autores filiados à abordagem histórico-discursiva. Analisamos a configuração de enunciados relacionados à universalidade da educação postos em diálogo com os princípios de liberdade e de igualdade, preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Concluímos que observar os enunciados a partir da noção de acontecimento possibilita apreender o discurso como uma atividade social prática, com conexões estratégicas que permitem a construção de subjetividades escolares.

PALAVRAS-CHAVE: políticas educacionais, acontecimento lingüístico, subjetivação.

ENUNCIATIVE STUDY ON BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY

ABSTRACT: In this article, we analyze enunciative configurations related to the basic principles of Brazilian education expressed in some documents that guide educational policies. As a literature review, we study the notions of enunciation, of historical event, discursive event and linguistic event, based on authors affiliated to the historical-discursive approach. We analyze the configuration of statements related to the universality of education in dialogue with the principles of freedom and equality, as recommended in the Universal Declaration of Human Rights. We conclude that, by observing statements from the perspective of the notion of event, one perceives discourse as a practical social activity, with strategic connections that allow the construction of school subjectivities.

KEYWORDS: educational policies, linguistic event, subjectivation.

RESUMEN: En este artículo, analizamos configuraciones enunciativas relativas a los principios básicos de la educación brasileña expresados en algunos documentos responsables por orientar políticas educativas. A partir de un estudio bibliográfico, estudiamos la noción de enunciado, de acontecimiento histórico, acontecimiento discursivo y acontecimiento lingüístico, a partir de

¹ Doutora em Letras. Docente do Curso de Letras/Campus Universitário do Araguaia/UFMT. Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.38.1, p. 193-388, maio-agosto.2018.



autores afiliados al abordaje histórico-discursivo. Analizamos la configuración de enunciados relacionados a la universalidad de la educación puestos en diálogo con los principios de libertad e igualdad, preconizados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Concluimos que observar los enunciados a partir de la noción de acontecimiento posibilita aprehender el discurso como una actividad social práctica, con conexiones estratégicas que permiten la construcción de subjetividades escolares.

PALABRAS CLAVE: políticas educativas, acontecimiento lingüístico, subjetivación.

Introdução

O campo educacional tem se mostrado muito produtivo no que se refere à circulação de discursos e produção de subjetividades e, estudar esse campo, implica considerar o ensino como um conjunto de práticas discursivas que se apresentam como resultado de uma tessitura histórica e, ao mesmo tempo, como um evento singular ressignificado.

Analisar o discurso pressupõe dar conta de relações históricas que embasam práticas muito concretas que estão enunciadas nos textos, procurando escapar da interpretação imediata de que haveria algo “por trás” dos enunciados, e que seria necessário explorar, ao máximo, os *corpora* para desvendar algo oculto. Não se pode ignorar que os discursos são uma produção histórica e política, na mesma medida em que a linguagem, também, é constitutiva de práticas. É nessa perspectiva que se pretende analisar configurações enunciativas relativas aos princípios básicos da educação brasileira expressos em alguns documentos responsáveis por nortear políticas educacionais, assim como seus atos configurantes.

Para tal empreendimento, percorreremos a noção de enunciado, de acontecimento histórico, acontecimento discursivo e acontecimento lingüístico, a partir de autores filiados à abordagem histórico-discursiva. Analisamos a configuração de enunciados relacionados à universalidade da educação, postos em diálogo com os princípios de liberdade e de igualdade, preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.



Da questão do enunciado

Michel Foucault, usualmente, refere-se ao discurso como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”, ou como “domínio geral de todos os enunciados”, “grupo individualizável de enunciados”, “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (FOUCAULT, 1995a, p.90 e 135). A ideia contida em tais expressões é básica para entendermos a definição de enunciado como “função de existência”, a qual se exerce sobre unidades como a frase, a proposição ou o ato de linguagem. Assim, o enunciado em si não constituiria uma unidade, pois ele se encontra na transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem. Desse modo,

pode-se dizer que uma sequência de elementos linguísticos só é enunciado se estiver imersa em um campo enunciativo em que apareça como elemento singular. [...] não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo (FOUCAULT, 1995a, p. 113-114).

Isto é, um enunciado é “sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 1995a, 32); trata-se de “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que [estas] apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (ibidem, p. 99). Conforme destaca Foucault (1995a, p. 109, 111-112), “ela [a função enunciativa] não pode se exercer sem a existência de um domínio associado. [...] não pode se exercer sobre uma frase ou proposição em estado livre. Não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito, para que haja enunciado, para que se trate de um enunciado: é preciso relacioná-la com todo um campo adjacente.

Não há, portanto, enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de essa “função” caracterizar-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica – por se tratar de coisas efetivamente ditas, escritas,



gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações sociais.

Antes de se tomar a rede discursiva de enunciados como material de análise é necessário precisar de que lugar analítico se fala, que relação entre língua e história será suscitada ao tratar dos efeitos de sentido da materialidade da língua na discursividade do arquivo. Esse esforço se justifica pelas características próprias do campo a ser estudado – o campo educacional – cujos aspectos discursivos, pragmáticos e linguísticos não podem ser vistos separadamente sem prejuízo da análise. Sabe-se que os discursos produzidos na esfera escolar são resultado do atravessamento de enunciados advindos de outros campos sociais que exercem grande influência sobre o que se diz na escola (por exemplo, o discurso religioso, o discurso médico etc.) e que, por meio da reflexividade do discurso, torna-se responsável não apenas pelo fomento de comportamentos, mas também pela produção de verdades. Por tais características, é pertinente apontar nessa rede de enunciados as condições de acontecimentalidade.

A apreensão do acontecimento implica não poder se restringir ao contexto em que se configuram os enunciados, ou em outros termos, às condições de produção, já que esse tipo de análise parte de princípios exteriores ao enunciado, e por essa razão se baseia no princípio do julgamento de saber. Por se saber quando, onde, por que e por quem certas coisas foram enunciadas é possível depreender algumas consequências, por exemplo, a criação de uma espécie de chave de leitura e análise à qual se deve os sentidos, ou mesmo, a busca por um sentido oculto do texto, visível apenas aos portadores de um saber exclusivo.

Do ponto de vista teórico, esse ato assemelha-se à ideia de que os saberes sistêmico, formal e funcional de uma língua são suficientes para promover plena compreensão do que se lê, bastando apenas que o leitor tenha a competência necessária para tal. Entretanto, sabe-se que a noção de condições de produção em dado momento foi abandonada como balizadora das análises (cf. MALDIDIER, 2003) e isso pode ter-



se dado em função da constante recorrência à recriação de condições históricas emergentes de uma situação dada anteriormente, como se tais condições estivessem (ou devessem estar) coladas ao enunciado; como se isso possibilitasse a recuperação dos sentidos produzidos à época de sua enunciação.

Do ponto de vista metodológico, filiar enunciados a determinados enunciadores e agrupá-los em formações discursivas sob a forte dependência do espaço ideológico, impossibilita a percepção de conexões estratégicas e paradoxais de enunciados no interior de uma mesma formação discursiva. Como, então, conceber o acontecimento discursivo nesse espaço em que não se imbricam enunciados e fatos de diferentes ordens?

A necessidade de se pensar na contradição e na heterogeneidade dos discursos provocou a instabilidade das formações discursivas, o que levou Michel Pêcheux (1993), em sua obra de 1988, a reconhecer que era preciso explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo numa situação dada. Dessa constatação, o conceito de interdiscurso foi formulado, introduzindo, assim, uma abordagem dialética à análise, de forma que a dependência do espaço ideológico é minimizada e as relações de afrontamentos e alianças dos enunciados podem ser percebidas.

Dessa forma, então, não é a situação histórica ou a mera derivação de enunciados que geram um acontecimento. Não basta relacionar enunciados a um dado eixo temporal ou a determinados sujeitos para se caracterizar o acontecimento discursivo. É preciso reconhecer o encadeamento discursivo incessante que caracteriza a historicidade da linguagem e toma o enunciado como um elo na cadeia da comunicação verbal. É preciso, também, reconhecer as configurações significantes que possibilitam que os enunciados, na perspectiva arquivística, se desloquem e se associem a outros que os repetem, refutam, transformam e negam, criando o campo da memória. Como



reconhecer os deslocamentos e associações de enunciados que integram o tempo na materialidade linguageira?

Um enunciado certamente é feito de signos, de palavras. Mas, para Foucault (1995b), interessa a sua condição mesma de enunciado, em seus quatro elementos básicos, a saber, a referência a algo que identificamos; o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo; o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso ou de outros discursos; finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece nas enunciações.

Descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar. O que permitirá situar um emaranhado de enunciados numa certa organização é justamente o fato de eles pertencerem a uma certa formação discursiva. Diante disso, necessário se faz delinear no campo educacional contornos do acontecimento, a partir de uma regularidade de enunciados que se manifestam em uma ampla sequência.

Estudar o discurso escolar a partir da noção de acontecimento é considerar que não se trata de buscar estruturas sociais ocultas, nem mesmo a busca por sua ordenação. Trata-se de uma atividade de conhecimento que permite apreender em uma atividade social prática, as conexões estratégicas entre enunciados, a construção de conceitos e a subjetivação constituinte e configurante. Isso se deve ao fato de que o arranjo discursivo em torno do campo educacional assume características funcionais que estão presentes em demais práticas sociais, não só entre os muros da escola.

O acontecimento: história, discurso e língua

Antes da análise sobre o acontecimento em si, é necessário tecer algumas considerações acerca das noções de acontecimento histórico, acontecimento discursivo e



acontecimento linguístico, porque são conceitos híbridos e heterogêneos na teoria da Análise do Discurso.

Para Pêcheux, um acontecimento “é um ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 1990, p.17), ou seja, pode ser analisado como uma correlação entre o fato e a forma como o fato foi percebido e circulado, como ele se atualiza e se mantém sempre presente na memória coletiva.

Nesse sentido, o acontecimento histórico “consiste em um fato que, por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na história, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica” (LE GOFF, 1996). Por um lado, o fato deve ser suficientemente significativo para ser lembrado ou ser registrado para fazer parte da história de um povo, como reflexo da cultura; mas, por outro lado, nem todo acontecimento se torna de fato histórico, visto que é sempre resultado de uma seleção feita pelo historiador. Em outras palavras, considera-se que nenhum acontecimento é histórico por natureza; faz-se necessário o discurso para reconstruí-lo como tal e estabelecer o seu sentido, que só ganha existência no interior de uma série.

Pela ótica da Análise do Discurso, o acontecimento histórico pode ser discursivizado de diferentes formas e produzir efeitos de sentido diversos, pois o historiador filtra ocorrências ou fatos que julga serem historicamente importantes. Assim, seleciona o que convém e omite o que julga não ser relevante. Na mesma linha de raciocínio, considera-se o acontecimento discursivo. Para que um acontecimento discursivo surja como tal, é preciso que alguém o crie, pois é resultado de uma opção do autor, que encadeia uma série de formações discursivas preexistentes, levando à criação de um novo acontecimento. Nesse processo, é comum os conceitos irem se modificando a partir da atualização dos discursos a que se referem, e isso faz com que algo possa ser considerado um acontecimento discursivo.



É bom ressaltar que acontecimento discursivo não coincide com a notícia jornalística nem com os registros de um fato na história, pois se trata de um gesto de leitura, uma das formas de se ver um mesmo fato. Assim, ele pressupõe a relação entre dizeres que, ao se cruzarem, tendem a promover rupturas, ainda que um novo dizer, por princípio, seja formulado a partir das possibilidades que esse dizer encerra.

Por fim, mas não menos importante, deve-se considerar a noção de acontecimento linguístico, que consiste em uma mudança linguística como resultado de uma atualização dos discursos sobre uma prática linguística. Orlandi (2002) explica que há uma relação entre as práticas linguístico-discursivas e o lugar enunciativo do sujeito. Segundo a autora, “toda interpretação de um lugar enunciativo necessita levar em conta a consciência linguística da época considerada e a forma como a questão da enunciação é apresentada nesse período” (ORLANDI, 2002, p.32).

Guilhaumou (1997) refere-se aos espaços intersubjetivos da constituição do sujeito, que seriam os lugares em que os sujeitos se constituem como tais a partir dos discursos que produzem e fazem circular. Esses espaços “são propícios à inovação linguística, valorizando, no plano teórico, a consciência linguística dos sujeitos falantes em relação à própria língua, bem como o funcionamento dos instrumentos linguísticos em momentos históricos marcados pela mudança” (GUILHAUMOU, 1997).

Um acontecimento, seja ele histórico, discursivo ou linguístico, é um acontecimento na medida em que produz sentidos e, ao mesmo tempo, provoca rupturas em sentidos já estabilizados. Segundo Guilhaumou e Maldidier (1994), abordar o acontecimento consiste em “caracterizar fatos de língua, conhecer proposições de sujeitos históricos e sua consciência linguística, ou seja, considerar as marcas enunciativas co-presentes no efeito de língua que constitui o acontecimento” (GUILHAUMOU E MALDIDIER, 1994, p. 69).



Políticas educacionais: contornos enunciativos

Observar os enunciados a partir da noção de acontecimento é procurar apreendê-los como uma atividade social prática, com conexões estratégicas que permitem a construção de conceitos e a subjetivação constituinte. É saber que o arranjo discursivo em torno do campo educacional, neste caso, assume características funcionais que refletem práticas sociais que não se restringem aos domínios da escola.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, estabelece que o Plano Nacional de Educação (doravante PNE) deve ter duração plurianual, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, determina que a União deve encaminhar esse Plano ao Congresso Nacional com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em acordo com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. No ano 2000, o PNE apresenta a criação de um programa para promover ações voltadas à estruturação do ambiente escolar, no sentido de proporcionar meios para universalizar e aprimorar o processo ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras: Programa “Toda Criança na Escola”.

Além da universalização, o PNE/2000 previa ações suplementares que garantissem a permanência de toda criança na escola: **conservação do prédio escolar** (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE), **provisão alimentar** (Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE), **fornecimento de livros didáticos e paradidáticos** (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE), **transporte escolar** (Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE), **transferência de renda** (BOLSA ESCOLA)², **capacitação de membros da sociedade para exercer controle social** (Programa

²O programa de transferência de renda BOLSA ESCOLA, em âmbito federal, foi implementado em 2001, e no ano de 2003 foi incorporado a um Programa mais amplo, o Bolsa Família.

Polifonia, Cuiabá-MT, v. 25, n.38.1, p. 193-388, maio-agosto.2018.



Nacional de Formação Continuada – FORMAÇÃO PELA ESCOLA) e **apoio a projetos específicos** (Plano de Ações Articuladas – PAR).

Nossa hipótese de pesquisa é que tais programas e ações são importantes enunciados responsáveis pela produção de discursos que comporão a trama discursiva do campo escolar.

A preocupação em atender integralmente às necessidades de toda criança na escola pode ser apontada como um desdobramento do que é essencial ao ser humano, desde a preservação de sua vida até o cuidado com o espaço físico e com as pessoas que em algum momento exercerão controle sobre os alunos. Tal preocupação pode ser recuperada enunciativamente na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)³, promulgada em 10 de dezembro de 1948, em diferentes excertos, como no Artigo I: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, no Artigo XXVI, § 1: “Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória”. Tal instrução, conforme complementa § 2, deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais, e capaz de promover a compreensão, a tolerância e amizade entre todos em prol da manutenção da paz.

À ideia de universalização do ensino, expressa no enunciado “toda criança na escola”, acrescenta-se a gratuidade, como fatores indispensáveis à liberdade e à paz, uma vez que, nesse contexto, a existência de programas suplementares são implantados a fim de garantir que o maior número possível de pessoas seja englobado em “todo homem” ou “toda criança”. A relação enunciativa pode ser assim representada:

(1) TODA CRIANÇA NA ESCOLA

(2) TODO HOMEM TEM DIREITO À INSTRUÇÃO

³Documento disponível na Biblioteca do Ministério da Justiça - <<http://portal.mj.gov.br>> , acessado em 03 de junho de 2011.



Quanto aos sujeitos dos enunciados acima, pode-se afirmar que em (1) encontra-se uma especificação do sujeito generalizado que está expresso em (2). Ou seja, “toda criança” pode corresponder a uma parcela do que representa o valor abrangente de “todo homem”. Em ambos os casos, a ideia de universalização é mantida pelo uso do pronome indefinido “todo” que se refere a terceira pessoa de maneira genérica e inviabiliza a possibilidade de exclusão de “alguém”.

Considerando os sintagmas nominal e verbal que compõem os enunciados acima, percebe-se que em (1) não há ocorrência de verbo, diferentemente do enunciado (2) em que aparece o verbo “ter”. Pode-se pressupor um paralelismo entre:

(2) TODO HOMEM TEM DIREITO À INSTRUÇÃO

(1a) TODA CRIANÇA TEM O DIREITO DE ESTAR NA ESCOLA

(1b) TODA CRIANÇA TEM O DEVER DE ESTAR NA ESCOLA

Nos enunciados (1a) (1b) e (2), há o uso de preposições estabelecendo relação entre os termos da oração. Entretanto, enquanto em (2) a preposição **a** estabeleceu o que a Nomenclatura Gramatical Brasileira denomina como relação de posse, em (1a) e (1b), a preposição **em** instituiu uma relação de lugar. Esta última relação implica, também, na possibilidade de oposição dos vocábulos direito *vs.* dever⁴. Em termos sintáticos, é possível observar, de um lado, um sujeito vinculado a algo a se possuir (a instrução, a educação e, por extensão, ao saber) e, por outro lado, um sujeito vinculado a um lugar onde se deve estar (na escola, na instituição e, por conseguinte, submetido ao seu funcionamento).

Quanto à relação entre os enunciados expostos acima e a ideia de “liberdade” e de “paz”, faz-se necessária uma incursão enunciativa. Thomas Hobbes (1588-1678),

⁴ A educação, ou a instrução, é caracterizada pelo Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos como *direito universal*; e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), em seu Artigo II, como *dever* da família e do Estado.



filósofo contratualista⁵, afirmou que a origem do Estado e da Sociedade estaria em um contrato - já que os homens, supostamente, viveriam naturalmente, sem poder e sem organização - que surge somente depois de um pacto em que se estabelecem as regras de convívio social e de subordinação política. Para Hobbes (2010, cap. XIII, p. 74), a igualdade se definia nos seguintes termos:

A natureza fez os homens tão iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito, que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isso em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele.

Entretanto, a igualdade entre os homens será, para Hobbes (2010), o fator que leva à guerra. Ao dizer que os homens são iguais, o filósofo não faz uma proclamação revolucionária contra o Antigo Regime, como fará a Revolução Francesa, simplesmente afirma que dois ou mais homens podem querer a mesma coisa, e que isso fará com que vivam em tensa competição. Dessa forma, Hobbes (2010) vai demonstrar que a liberdade deixará de ser um valor:

Liberdade significa, em sentido próprio, a ausência de oposição (entendendo por oposição os impedimentos externos do movimento); e não se aplica menos às criaturas irracionais e inanimadas do que às racionais. Porque de tudo o que estiver amarrado ou envolvido de modo a não poder mover-se senão dentro de um certo espaço, sendo esse espaço determinado pela oposição de algum corpo externo, dizemos que não tem liberdade de ir mais além. (HOBBS, 2010, cap. XXI, p. 130, grifos do autor)

Em consequência disso, a ideia de “paz” é associada ao governo porque, para Hobbes (2010), sem o estabelecimento de contratos sociais, os homens não poderiam

⁵No século XIX e mesmo no XX, quando se firmaram as concepções modernas da história e da ciência social, os contratualistas foram muito contestados por seus posicionamentos, entre eles, o fato de não terem considerado a história e o tempo como fatores que modificam o homem.



conviver bem, pelo contrário, matariam uns aos outros em nome da auto conservação. A esse respeito, o filósofo afirmava que:

[...]enquanto perdurar este direito de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem (por mais forte e sábio que seja) a segurança de viver todo o tempo que geralmente a natureza permite aos homens viver. Consequentemente é um preceito ou regra geral da razão, Que todo homem deve esforçar-se pela paz, na medida em que tenha esperança de consegui-la, e caso não a consiga pode procurar e usar todas as ajudas e vantagens da guerra. (HOBBS, 2010, cap. XIV, p. 78).

Percorrendo a malha enunciativa, o signo ideológico de “universalidade”, apresentado no Plano Nacional de Educação, associado aos signos da “gratuidade” e da “liberdade”, presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos, juntamente com o signo da “igualdade”, preconizado por Thomas Hobbes, podem ser configurados da seguinte maneira:

- (3) TODOS OS HOMENS SÃO NATURALMENTE IGUAIS
- (2) TODO HOMEM TEM DIREITO À INSTRUÇÃO
- (1) TODA CRIANÇA NA ESCOLA
- (1b) TODA CRIANÇA TEM O DEVER DE ESTAR NA ESCOLA

Nos enunciados acima, o paralelismo verbal entre “ser iguais”; “ter instrução” e “estar na escola”, enfatiza, respectivamente, a essência, a propriedade e a espacialização do ser humano nas relações sociais. Pode-se visualizar, ainda, uma relação de hiperonímia entre os termos do sintagma nominal das orações acima, de modo que o termo englobante “homens” é constituído pelos hipônimos, “homem” e “criança”.

Todavia, é no documento chamado “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”, assinado por vários países durante a Conferência Mundial sobre Educação para



Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, que se detecta a acentuada preocupação em explicitar os hipônimos silenciados nos enunciados (1), (2) e (3):

(4) A EDUCAÇÃO É UM DIREITO FUNDAMENTAL DE TODOS, MULHERES E HOMENS, DE TODAS AS IDADES, NO MUNDO INTEIRO

O acúmulo enunciativo da formulação acima pode ser assim demonstrado: i. A educação é um direito; ii. Todos têm direito à educação; iii. Além de “homens”, “mulheres” também têm direito à educação; iv. A educação não se restringe a “crianças”, é para todas as idades; v. “Todos” está em todos os lugares, é a totalização do espaço. Assim, em termos enunciativos, a política de universalização da educação pretende englobar, indiferente de gênero ou idade, homens e mulheres, crianças, jovens e adultos.

A universalidade do ensino, a gratuidade e a liberdade, preconizadas nos documentos até aqui apontados (PNE e Declaração Universal dos Direitos Humanos) puderam ser associadas também, na visão de Hobbes (2010), à noção de “igualdade” como condição de “paz”.

E, para outro filósofo, John Locke (1632-1704), a liberdade e a racionalidade eram importantes atributos que garantiriam o estado natural do homem de busca pela paz. Mas, a tudo isso era necessário relacionar a noção de “propriedade”, pois a igualdade e a liberdade estavam intimamente ligadas à “capacidade de zelar”.

No que se refere à propriedade, Locke (2006) se utiliza de argumentos de ordem teológica para defender a sua existência. Segundo ele, o mundo e o homem são frutos do trabalho divino e, por isso, devem ser vistos como sua propriedade. Da mesma forma, toda riqueza que o homem fosse capaz de obter por meio de seu esforço individual deveriam ser, naturalmente, de sua propriedade. Em outras palavras, a propriedade se justificava na medida em que se admitia a existência de um deus que



ama a todos de forma igual e que dá igualmente para todos. Assim, aos homens caberia aproveitar as oportunidades e trabalhar para melhorar a própria vida.

John Locke, ao escrever um documento para a comissão de comércio sobre o problema da pobreza e sobre atividades para reduzi-la, em 1679, estimou que um trabalhador e sua esposa, ambos de boa saúde, poderiam sustentar precariamente não mais que duas crianças e, por isso, o filósofo recomendou que todas as crianças com mais de três anos fossem educadas para ganhar seu próprio dinheiro em escolas de fiação e tricô, onde se daria a elas alguma instrução para o trabalho e, evidentemente, comida. (VON MISES, 1995).

Ora, para os trabalhadores, o direito à propriedade, exposto por Locke (2006), se limitava à posse natural de seu corpo como instrumento de trabalho e, conseqüentemente, tanto a liberdade quanto a igualdade ficam comprometidas. Neste cenário, a capacidade de zelar – relacionada à liberdade e igualdade dos trabalhadores – se confunde com o dever de zelar pelos bens do patrão, o que resultaria no direito de receber salário. Para as crianças, a escola, que emerge para subsidiar o problema da pobreza, adquire valor de trabalho e forma de transferência de renda. Coincidentemente, ainda hoje, se utiliza o termo “estudante” para designar uma profissão, mesmo que temporária, tanto aos menores de idade quanto aos graduados que ainda não estejam vinculados ao mundo do trabalho. E, se o ato de estudar é tomado como trabalho, nada mais justo que se efetue o devido pagamento.

No contexto do processo de industrialização, o fato de as crianças serem encaminhadas às escolas a fim de receberem formação profissional para depois serem integradas ao trabalho significou, à época, uma estratégia para a redução da pobreza. E tal processo fora apreciado por Toffler (1970, p. 393) que, ao abordar a passagem que as crianças fariam das escolas às fábricas, afirmou se tratar de um problema extremamente complexo e questionou sobre :

como pré-adaptar crianças a um mundo novo de trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em



ambientes superpovoados e disciplina colectiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio.

Para aquela situação, a solução vislumbrada estava em um sistema educacional que, “na sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo”. Por isso, a ideia geral de reunir multidões de estudantes (matéria-prima) destinados a ser processados por professores (operários) numa escola central (fábrica), foi uma demonstração da lógica pensante industrial.

No Brasil, o programa de transferência de renda, sinalizado pelo Plano Nacional de Educação, foi inicialmente idealizado como *Bolsa Escola* e a regra geral que condicionava o recebimento do benefício era que as famílias mantivessem seus filhos matriculados e assíduos na escola. Os pais ou responsáveis deveriam apresentar comprovação, a cada três meses, por meio de um documento de controle de frequência emitido pela unidade de ensino.

Na página oficial do Ministério Público do Distrito Federal, primeira unidade federativa a implantar o programa *Bolsa Escola*, encontra-se uma cartilha, editada pela Missão Criança Cidadã, em que são respondidas cem perguntas sobre o Programa. O presidente da Missão, o senador Cristovam Buarque, expõe o pressuposto que motivou a criação da ação:

O Programa parte de uma idéia simples: se existem crianças que não vão à escola porque suas famílias precisam que elas trabalhem e complementem a renda familiar, a solução é pagar para que elas estudem. A Bolsa-Escola consiste, portanto, na garantia de uma renda mensal mínima, paga preferencialmente à mãe, a fim de que seus filhos estudem e não sejam obrigados a trabalhar para ajudar no sustento de suas famílias. (Disponível em <http://www.mpdf.mp.br/infancia>, acessado em 02 de julho de 2011).

Essa ação governamental que objetivava a transferência de renda aos estudantes foi motriz de um encadeamento de enunciados responsáveis pela construção de um



acontecimento discursivo em que se questionou a utilização legítima do recurso oferecido, de maneira que o benefício passou a ser sinônimo de dinheiro fácil.

Considerações finais

Ao pensar em mudanças sociais, podemos mencionar que a mídia promoveu transformações em nossa relação com a informação e desestabilizou, por exemplo, a função que a escola tinha de transmitir informações e valores. Outra mudança de caráter mais profundo a se destacar é que a democracia se tornou, em alguma medida, uma forma desejável de governo e, em decorrência disso, vimos erigir a demanda pelo respeito aos direitos humanos e às liberdades básicas para todos. Mas, as instituições escolares, que começaram a ser estabelecidas há cerca de cinco mil anos, especificamente dedicadas a transmitir às novas gerações o conhecimento anteriormente acumulado, foi uma invenção que ocorreu em sociedades como a egípcia, a mesopotâmica e a grega, consideradas de tipo escravo e, portanto, longe da democracia que se delineia atualmente. Só no decorrer do século XVII, iniciaram-se mudanças no sentido de estender a educação a todos, em sociedades muito diferentes nas quais se começa a falar sobre os direitos humanos e os direitos universais, que serão formulados explicitamente nas revoluções francesa e americana.

As mudanças implantadas na educação já assimilaram tantas características do funcionamento social que chegamos ao prolongamento da escolaridade como uma característica do nosso tempo: a escolaridade obrigatória significa permanecer nas escolas por mais horas e por mais anos, iniciando-se ainda o quanto antes. Mas quando pensamos em uma educação democrática, esta deveria ser, sobretudo, no modo de funcionamento das instituições escolares, porque a democracia não é um conjunto de conhecimentos, mas é antes de tudo uma prática. A participação em uma sociedade democrática como um membro responsável requer mudanças e renovações não apenas



nas políticas orientadoras de práticas educativas, mas também na organização da escola e na mudança de papéis.

Referências

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2000- 2010). Brasília: MEC/SEF, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b.

GUILHAUMOU, J. Vers une histoire des événements linguistiques. Un nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste. In: **Histoire, épistémologie, Langage**, 18/II: 103-126. Paris: SHESL, PUV, 1997.

GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso do lado da história. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

HOBBS, T. **Leviatã**. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes 2003.

ORLANDI, E. Língua e conhecimento lingüístico. Para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 1990.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET e HAK (orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

TOFFLER, A. **Choque do futuro**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.