



BRITES, L. R.; CANTARELLI, J. M.; SIQUEIRA, S. de. O discurso pedagógico e a escola contemporânea: uma proposta de reconfiguração do trabalho docente. **Revista Diálogos**. Artigos livres, v. 5, n. 1, 2017. [<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>]

## **O DISCURSO PEDAGÓGICO E A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UMA PROPOSTA DE RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

“Pedagogical discourse in nowadays school: a proposal of teacher’s work reconfiguration”

**Pedagogical discourse in nowadays school: a proposal of teacher’s work reconfiguration**

Leticia Ramalho BRITTES<sup>1</sup>

leticia.brittes@iffarroupilha.edu.br

Juliana Mezomo CANTARELLI<sup>2</sup>

juliana.cantarelli@iffarroupilha.edu.br

Silvia de SIQUEIRA<sup>3</sup>

silviadsiqueira@gmail.com

<sup>1</sup> Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha. Licenciada em Letras Português- Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Educação Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Coordenadora do DELPHOS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educativas, Currículo e Trabalho Docente

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais- Licenciatura e Bacharelado. Mestra em Educação UFSM. Doutoranda em Educação UFPel. Professora de Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha. Vice-coordenadora do DELPHOS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educativas, Currículo e Trabalho Docente.

<sup>3</sup> Licencianda em Ciências Biológicas. Bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Pesquisadora no DELPHOS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educativas, Currículo e Trabalho Docente.







## 1. INTRODUÇÃO

Apoiando-se na homologia entre linguagem e trabalho, no sentido de ambos serem práticas sociais e considerando a linguagem um trabalho linguístico, o presente texto discorrerá sobre o entendimento de discurso pedagógico (DP)<sup>4</sup> como trabalho dos professores. Destaca-se que este estudo procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2005, p.15). Portanto, ao afirmar que o DP é o trabalho dos professores, remetemo-nos a uma noção de discurso que se produz socialmente através de sua materialidade – a língua.

Além disso, em acordo com o outro pressuposto teórico que sustenta as discussões deste trabalho - o Materialismo Histórico-Dialético - acredita-se que a história da linguagem é um movimento resultante do trabalho (linguístico) dos seres humanos, práxis em seus diversos estágios de organização social. A esse respeito Bakhtin, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, postula que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 1988, p.124). Por isso, é possível afirmar que o trabalho linguístico dá-se na interação entre os seres humanos e, portanto, trata-se de um trabalho eminentemente social.

Baseando-se nesses pressupostos, é possível concordar com Rossi-Landi quando o teórico afirma que a linguagem constitui-se na dialética da satisfação da necessidade de interação entre os seres humanos, ou seja, dentro do processo de instituição das relações de trabalho e de produção, por isso pode ser considerada trabalho humano, e a língua sua objetivação necessária. Sobre isto, Costa, em acordo com Rossi-Landi, declara que

[...] as relações entre as partes são vistas de uma forma dinâmica e dialética: a linguagem é o trabalho linguístico

<sup>4</sup>[...] Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. (ORLANDI, 1987, p. 28) (conceito de DP).





geral, realizado pela humanidade em sua práxis comunicativa histórica. Os produtos desse trabalho são as línguas. Elas são a sua objetivação, assim como os produtos materiais são a objetivação do trabalho material humano. Eles também, a um só tempo, são material de um trabalho linguístico ulterior, isto é, “objetos sobre os quais se exercem novas elaborações” e instrumentos desse trabalho, enquanto fornecedores de elementos (palavras, mensagens) com os quais trabalhamos e produzimos a própria língua (COSTA, 2000, p. 34).

É nessa perspectiva que temos entendido o DP produzido pelos professores em aula como o trabalho desses profissionais. Quando o professor adentra a sala de aula, seu trabalho é de caráter linguístico, pois é mediado pela linguagem. A maneira como essa linguagem se produz irá definir o tipo de DP que circula em aula, revelando assim que educação tem-se na escola. Se a linguagem é produção humana que media o trabalho dos professores, sua objetivação necessária é a língua. Se o trabalho material humano produz produtos materiais, o trabalho linguístico humano, por sua vez, irá produzir a língua.

Além disso, em consonância com a teoria do trabalho linguístico fundada por Rossi-Landi, torna-se útil aqui entender a linguagem como mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do ser humano e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção de existência humana (ORLANDI, 2005, p.15). Portanto, pode-se afirmar que o discurso é trabalho linguístico resultado de um processo de atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos, pois todo sujeito é mergulhado no social e na contradição que o envolve, ou seja, é historicamente situado.

O trabalho dos professores que se realiza através do uso da linguagem, manifestando-se em diferentes discursos. No entanto, trata-se de um trabalho que, por ser linguístico, envolve aspectos que constituem a linguagem, como os fatores ideológico, histórico, psíquico e linguístico. Com o objetivo de abordar o tema DP como trabalho dos professores, foi preciso partir da homologia entre linguagem/trabalho postulada por Rossi-Landi e,





mais tarde, trabalhada por Orlandi, para se chegar à noção de que as ações discursivas no ambiente escolar correspondem ao DP que, por ser produzido no interior de uma instituição (de um AIE<sup>5</sup>), é considerado um “dizer institucionalizado sobre as coisas” (ORLANDI, 1987, p.21). Nesse sentido, o trabalho dos professores é entendido em uma perspectiva discursiva, inscrito no social. É um processo de organização no qual se dará o aprendizado dos alunos. “Uma gama imensa de discursos contribui para configurar a situação de trabalho do professor, o que gera uma série de tensões e necessidades de negociação de sentido” (ÉRNICA, 2004, p. 108).

A esse respeito, ainda conforme Rossi-Landi, “a linguagem discursivada é o instrumento do planejamento social de classe: logo o discurso não tem nem produção nem audiência universais”. Através da produção de discursos inscritos em formações discursivas (FD)<sup>6</sup> diferentes, o sujeito “trabalha ideologicamente por um projeto social explícito ou implícito que pode ser conservador ou revolucionário” (Idem). As ações do professor, portanto, se realizam pela mediação de um conjunto complexo e contraditório de formas sociais de natureza simbólica que configuram seus limites, suas possibilidades, e geram novas e imprevistas necessidades. (ÉRNICA, 2004, p.109).

Nessa perspectiva, pondera-se, em acordo com Érnica, que “o complexo feixe de relações sociais e de discursos que estruturam o trabalho dos professores trazem em si choques de representações sobre as práticas, os objetos e os objetivos de estudo” (idem, p. 114). Na representação social dos papéis de estudante e professor há choques entre as diferentes FD em que esses sujeitos se inscrevem. Esse choque demonstra o distanciamento do papel social dos professores e do papel social do estudante. Nesse caso, as condições de produção dos discursos desses sujeitos implicam o que é material (a língua sujeita ao equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social em sua ordem), e o mecanismo imaginário.

---

<sup>5</sup>Althusser, 1985.

<sup>6</sup>Indursky (2002) formula uma definição para FD a partir de Pêcheux (1988). Para a teórica, FD corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de se relacionar com a ideologia vigente, controlando o que pode e deve ser dito, bem como, estabelecendo o que não pode e não deve ser dito.





Sabe-se que o DP tem por *locus* a escola, por isso é um discurso regulado pela ideologia que perpassa essa instituição. Se o DP é o trabalho dos professores, pode-se afirmar que o trabalho desses profissionais é atravessado por essa mesma ideologia. Nesse sentido, o discurso como trabalho apresenta-se como elemento material do conjunto da materialidade ideológica. A formação ideológica escolar irá determinar o que pode e deve ser dito pelos professores sob a forma de sermão, aula, reprodução do livro didático, etc. (PÊCHEUX; FÜCHS, 1990, p.166). A esse respeito, concordamos com Pêcheux (1988) quando afirma que se as diversas classes que compõem a sociedade falam a mesma língua, o certo é que elas não falam o mesmo discurso, tendo em vista que este é determinado ideologicamente em função da posição social do sujeito e de outros elementos que compõem as condições de produção de seu discurso.

## 2. DESENVOLVIMENTO

Após ter definido as condições de produção e organização do DP dos professores, partimos agora para uma discussão sobre como esse DP materializa-se como trabalho linguístico. Primeiramente, gostaríamos de destacar os três níveis de linguagem como trabalho dos professores estipulado por Nourroudine (2002). Para o teórico, a linguagem constitui-se como trabalho dos professores em três aspectos distintos que, juntos, correspondem ao trabalho desses profissionais, quais sejam: a) a fala para o outro; b) a fala para si; c) o mínimo dialógico.

O primeiro nível - a fala para o outro - corresponde ao DP produzido em aula. Segundo Nourroudine (2002), trata-se do “espaço em que a voz do professor se sobressai” pela legitimidade que lhe é atribuída pela sociedade e pela instituição escola. Quando se pensa na “fala para o outro” como trabalho dos professores, remete-se a um discurso escolarizado em acordo com um sistema de ensino institucionalizado, garantindo a instituição para qual tende, ou seja, a escola. Sobre isto Bourdieu afirma que





[...] todo sistema de ensino institucionalizado deve as 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 necessários 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 os grupos ou as classes (reprodução social) (BOURDIEU, 1992, p. 64).

O sistema de ensino institucionalizado relaciona-se ao nível - fala para o outro - pois ao produzir o DP em aula, ao organizar o seu dizer para o outro (os estudantes), o professor está inscrito em uma FD que se inscreve na formação ideológica da instituição escolar. Como para este estudo, a escola é considerada um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) o professor é considerado um sujeito assujeitado por esta instituição, desprovido de liberdade, exceto a de aceitar livremente essa sujeição<sup>7</sup>. Nessa conjuntura, o DP do professor acaba por ser um meio de inculcação de uma cultura legítima, que, conforme Bourdieu, evidencia uma cultura escolar rotinizada (1992, p.67).

O segundo nível de linguagem como trabalho - a fala para si - corresponde à elaboração do projeto pedagógico individual desenvolvido pelo professor. É o momento em que os professores orientam seu trabalho a partir do conhecimento que dispõem, organizando o planejamento de suas aulas. Trata-se de uma prática discursiva para si, que acompanha a ação pedagógica dos professores. É relevante destacar que neste nível as palavras acompanham o fazer, explícita ou implicitamente.

Já o último nível da linguagem como trabalho - o mínimo dialógico - compreende o processo que permeia toda a ação pedagógica. Segundo Nourroutines, trata-se de um diálogo reflexivo e silencioso que evoca o fluxo ininterrupto dos pensamentos dos professores que são entendidos como sujeitos dotados de inconsciente e interpelados pela ideologia. Dentro desse enfoque, o discurso dos professores retoma outros discursos e os valores

<sup>7</sup> É relevante salientar que, se por um lado, acredita-se que é a voz do professor aquela que ressalta no espaço da sala de aula, por outro, afirma-se que esse mesmo lugar deve estar aberto a possíveis subversões.





ideológicos que os constituem e dialoga com eles. Ora os reproduz, ora resiste. No entanto, esse movimento de diálogo reflexivo e silencioso revela a presença de uma linguagem operante, mas oculta na complexa e enigmática interseção do pensamento e do gesto. (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

Assim, diferentemente do segundo nível, o mínimo dialógico, expressa um pensamento ou julgamento do professor simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso à palavra. Esse processo baseia-se na formulação bakhtiniana de que a concretização de um enunciado exige a antecipação de outro e de que cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1979, p. 291). O mínimo dialógico é o nível que permeia todo o trabalho do professor, ultrapassando as fronteiras da escola.

Os três níveis explicitados acima correspondem ao que Nouroudine elabora sobre a linguagem como trabalho do professor. Entretanto, quando nos remetemos aos processos - fala para o outro, fala para si e mínimo dialógico - entendendo-os em seu conjunto como o trabalho dos professores, a noção de linguagem como trabalho não suporta os três níveis em um acontecimento simultâneo, pois o que se produz como trabalho dos professores vai além da linguagem, comportando a ideologia e o inconsciente do sujeito.

Então, não basta considerar a linguagem como trabalho, pois o que se tem na articulação dos três níveis abordados por Nouroudine compreende a discursivização das ações do sujeito professor, portanto, não se trata apenas de linguagem, mas de discurso, concebendo-se este último como lugar do trabalho da língua e da ideologia. (ORLANDI, 2005, p.38). A esse respeito, concordamos com Pêcheux, quando afirma que

[...] Todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 2008, p.56).





É através da linguagem discursivizada que os professores produzem seu trabalho, a partir de suas filiações sócio-históricas<sup>8</sup>. Nesse processo, identificam-se, ou não, com essas filiações, produzindo-se através do trabalho que será determinado por determinações de ordem do inconsciente, de sua formação discursiva e da formação ideológica em que a escola se inscreve. Daí que o discurso dos professores na escola é um DP, pois por que se realiza no interior de um AIE, organizar-se-á como um dizer institucionalizado sobre as coisas.

Nesta escrita entende-se a linguagem como mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Além disso, define que essa mediação é o discurso. Por isso, para este estudo, o discurso é considerado o trabalho linguístico humano e o DP, pelo fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, que o faz aquilo que é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 1987, p. 28), é considerado o trabalho dos professores.

### 3. A ESCOLA E O DISCURSO PEDAGÓGICO

A partir das reflexões apresentadas até então entende-se que o DP é uma prática discursiva que acontece no interior da escola. Por se entender a escola como um AIE, sede da reprodução cultural e o sistema de ensino, em acordo com Bourdieu (1974), como sendo a “solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder”,<sup>9</sup> acredita-se que as condições de produção do DP não devem ser entendidas apenas como sendo a “situação empírica do discurso que está em jogo, mas como sua representação no imaginário histórico-social.” (CARDOSO, 2005, p.39).

---

<sup>8</sup>Pêcheux afirma que a identificação discursiva se dá pelas filiações sócio-históricas, admitindo uma agitação no interior das mesmas (1988, p.56).

<sup>9</sup> A transmissão de poder contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. (ORLANDI, 1987, p.28)





Nesse sentido, os interlocutores do DP (estudantes e professores) não podem ser considerados apenas como sujeitos empíricos, mas também “como representação de lugares determinados na estrutura social” (idem), pois cada ser humano se inscreve em uma determinada FD<sup>10</sup> que define os limites do que pode ser dito ou não em um determinado contexto histórico.

Todavia, destaca-se que, apesar dessa FD definir os limites dos dizeres dos sujeitos, há sempre uma possibilidade de o sujeito se contra identificar ou até mesmo se desidentificar<sup>11</sup> com a FD que o determina, o que, conforme Pêcheux (1988), é uma condição de transformação política. A esse respeito, Cardoso afirma que “o sujeito ocupa um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter”<sup>12</sup>. Por isso é que se acredita que trabalhar em prol de subverter o instituído com vistas à emancipação dos sujeitos inseridos no contexto escolar é, por excelência, um trabalho para o professor.

Sabe-se que espaço e o tempo do trabalho dos professores tem sido, prioritariamente, a escola. Mesmo que esta só tenha sido institucionalizada no período histórico denominado Modernidade<sup>13</sup>, o ato de ensinar foi manifesto desde as primeiras organizações sociais, visto que, quem educa o ser humano é a sociedade. No período que antecede à Idade Moderna, a escola era normalmente a casa ou a igreja. Não se dissociava, naquela época,

---

<sup>10</sup> Segundo Orlandi, as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (1987, p. 27)

<sup>11</sup> Conforme as formulações de Pêcheux, os processos de identificação, contra-identificação e desidentificação relacionam-se à tomada de posição do sujeito frente à ideologia que o domina. Nesse sentido, quando se fala em identificação do sujeito remete-se a uma posição de satisfação e concordância do sujeito com sua FD estipulada pela ideologia; a contra-identificação, por sua vez, corresponde a um espaço de tensão do sujeito com a sua FD. Nesse processo, o sujeito se questiona, demonstrando resistência a esta FD. Já o processo de desidentificação diz respeito àquele sujeito que, resistindo à imposição ideológica em sua FD de origem, irá migrar para outra FD, pois sua FD já não o comporta mais. A esse respeito Pêcheux afirma que o processo de desidentificação resulta de uma tomada de posição não-subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação/deslocamento do sujeito de uma FD para outra (1988, p. 217).

<sup>12</sup> Ibid., p.52.

<sup>13</sup>Entende-se por Modernidade o movimento artístico, cultural e filosófico, científico, que teve lugar compreendido a partir do Renascimento até os dias de hoje. Atualmente compartilho do ponto de vista dos teóricos que admitem estarmos vivenciando um período de crise da Modernidade que se refere diretamente à crise das instituições surgidas nesse momento histórico. Tomo como referência, nesse caso, a crise da escola contemporânea (WOOD, 2003).





o trabalho daquele que ensinava do trabalho daquele que cuidava, pregava, acompanhava. No entanto, com a institucionalização da escola, causada pela Revolução Industrial, a escola, a igreja e a própria família, segundo Althusser (1985), assumiram o papel de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Louis Althusser declarou que, na sociedade capitalista, a escola é o mais importante dos AIE, superando até mesmo a família, a igreja e os órgãos de comunicação. Ele afirma que “o aparelho ideológico de Estado colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras<sup>14</sup> [...] é o aparelho ideológico escolar” (ALTHUSSER, 1982, p. 105).

Nessa conjuntura, apresentam-se os sujeitos da escola, a saber, professores e estudantes. Dentro dessa organização hierárquica existe um lugar institucional que é do professor, e também um lugar institucional que é do estudante. É desses lugares enunciativos que os sujeitos falam na instituição escola. Conforme Cardoso, acredita-se que a “instância da subjetividade enunciativa submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito por ele”. (CARDOSO, 2005, p.51). A esse respeito a autora ainda afirma que

[...] Para Althusser, o sujeito da escola é, de fato, um sujeito produzido pela escola, como importante AIE. Um sujeito assujeitado pela instituição escolar, desprovido de liberdade, exceto a de aceitar livremente sua sujeição. [...] “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, isto é, o específico da ideologia é constituir indivíduos concretos em sujeitos. [...] o sujeito é interpelado em sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do sujeito, logo para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento. [...] a escola nesse quadro redutor, acaba se transformando num lugar meramente reproduzidor da ideologia dominante (CARDOSO, 2005, p.49, 50).

Ainda a esse respeito, segundo Gandin e Hypolito, na contemporaneidade, a ideologia dominante é estabelecida pela classe

---

<sup>14</sup> Conforme Wood (2003), no capitalismo maduro, os trabalhadores não-proprietários que produzem os bens e serviços sobrevivem com a venda da sua força de trabalho, enquanto os capitalistas dependem do mercado para comprar a força de trabalho e os bens de capital e para vender o que os trabalhadores produzem.





dominante, formada pelas ideias neoliberais<sup>15</sup> que “criam um novo senso comum em todos os campos da vida social, especialmente na educação. Assim, a educação, para consolidar a hegemonia dominante, deve ela mesma ser submetida às regulações neoliberais.” Essas adentram as escolas fazendo com que muitos professores, os próprios alunos e suas famílias acreditem que “todos possuem as mesmas oportunidades, aqueles que fracassam são incompetentes e sofrerão o processo de seleção natural (darwinismo social)” (GANDIN; HYPOLITO, 2003, p. 61).

Dessa forma, o papel da escola reduz-se em assegurar as condições políticas de reprodução das relações do modo de produção capitalista, isto é, relações de exploração. Em acordo com Chauí (1993), além da reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho. Como esse processo se evidencia na escola? Orlandi responde a essa indagação afirmando que “a escola se institui por regulamentos, por máximas, que aparecem como válidas para a ação, como modelos. “[...] ela atua pelo prestígio de sua legitimidade e pelo seu discurso, o DP” (ORLANDI, 1987).

Entretanto, sabe-se que o DP, na maneira como está organizado, inserido numa lógica social que se garante através de um processo de inculcação ideológica, afirma-se como um discurso autoritário, que situa o professor no lugar de quem sabe e ensina e o estudante no lugar de quem não sabe e precisa aprender. Trata-se, portanto, de um discurso sem nenhuma neutralidade. Em conformidade com Cardoso, admite-se que “o DP sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário.”<sup>16</sup>.

Desse modo, o que confere ao professor uma posição autoritária em relação aos estudantes, segundo Pêcheux (1988), é o que é estipulado pelo

---

<sup>15</sup> Harvey muito bem define o neoliberalismo como o lugar de uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércios (2008, p. 12).

<sup>16</sup> Ibid., p.37.





imaginário social, estabelecendo comportamentos exercidos pelos sujeitos de acordo com a formação social da qual fazem parte. Althusser (1985) afirma que a posição de comando que o professor assume é efeito de um modo de produção social que, para perpetuar suas condições reais de existência (das quais fazem parte o controle e o domínio), precisa fazer com que essas condições sejam reproduzidas e mantidas, o que se dá, basicamente, através da força e da ideologia.

E como esse autoritarismo se evidencia no trabalho dos professores? Acredita-se que através da utilização de certos tipos de violências.

Cabe considerar que, muitas vezes, o ser humano “acaba aceitando o que inicialmente recusava. Aceita porque não pode agir de outro modo ou, mais precisamente, porque se agisse de outro modo, os resultados para ele seriam mais inconvenientes do que vantajosos.” É assim que diferentes formas de violências passam a ser repudiadas ou aceitas pela sociedade. Repudiadas, pois vão contra os valores e costumes estabelecidos; como por exemplo, o Holocausto. E, violências aceitas, porque praticadas em nome da ordem, da “paz”; enfim de uma causa justa; como as guerras (MULLER, 2007, p. 27,28).

Dessa maneira, o indivíduo, por ter o apoio do grupo no qual está inserido, acaba legitimando sua ação violenta, alegando que a mesma visa defender direitos, valores, enfim, uma causa legítima. Com isso, “o homem não julga a violência como é de fato, mas de acordo com a representação que faz dela” (MULLER, 2007, p.44). Essa representação é que faz com que a palavra violência abarque várias conotações e significações.

Para Albornoz (2002, p. 13), a palavra violência está relacionada desde as formas de abuso, passando pelas agressões e conflitos. Relata ainda a ideia de “uma quebra, ruptura de um tabu, ultrapassagem de um limite, transgressão de uma proibição, indo até a ideia de abuso de um corpo, falta de respeito físico, etc.”

Já Pacheco (2008, p. 134) expõe que, “opondo-se à ética ao tratar seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e liberdade, como se





fossem coisas, a violência tem como fundamento a coisificação do humano, marcada pela discriminação, humilhação e passividade”.

Portanto, todas as formas de violências têm em comum a intolerância frente às diferenças. Mas, é preciso diferenciar a violência explícita, aquela em que o sujeito tem intenção e consciência de seu próprio; “das violências implícitas, próprias da intimidade, em cujo desencadear nem sempre é possível estabelecer uma intencionalidade malévola por parte dos que a exercem” (RESTREPO, 1998, p. 64). Por isso, mesmo existindo várias formas de violência e, todas elas trazendo danos ao ser humano, nem todas são claramente percebidas pela sociedade. As violências mais sutis, por não terem a “brutalidade sangrenta”, acabam despercebidas e indiscutidas pela sociedade (MORAIS, 1995).

Acredita-se que isto resulte em um processo de dominação linguística que Bourdieu (1992, p.122) define como um “mal-entendido linguístico”, pois o discurso do professor não é compreendido pelos estudantes devido ao distanciamento estipulado institucionalmente entre esse profissional e os estudantes.

[...] As condições que tornam o mal-entendido linguístico possível e tolerável estão inscritos na própria instituição: não só as palavras conhecidas ou desconhecidas aparecem sempre em configurações estereotipadas capazes de alcançar o sentimento do já entendido, como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma, todo o sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima. (BOURDIEU, 1992, p.122)

Dessa maneira, designa-se e consagra-se todo agente encarregado da inculcação como digno de transmitir o que ele transmite. Não obstante, autoriza-se esse agente que, nesse caso, é representado pelo professor a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas previamente estabelecidas pelo AIE escolar. Ainda em acordo com Bourdieu (1992), observa-se que nesse processo, a “instituição confere





ao discurso professoral uma autoridade estatutária que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação” (Idem).

Nesse sentido, dado o distanciamento entre professores e estudantes causado pelo “discurso professoral”, o trabalho dos professores além de se prestar à qualificação da força de trabalho, é responsável também por inculcar uma cultura legítima, reproduzindo o “domínio da ideologia dominante” por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo que eles assegurem também pela palavra o predomínio da classe dominante.”<sup>17</sup> O meio para que essa reprodução se garanta também através da palavra, é a partir da produção do DP, que, por ser produzido no AIE escolar, estrutura-se de forma autoritária.

Com o discurso pedagógico baseado num

[...] currículo com conteúdos e metodologias tão tradicionais, os alunos muito dificilmente chegam a ver as possibilidades que têm para apostar num outro conhecimento; como podem exercer seus poderes cívicos e contribuir para atuar de modos mais eficazes na construção de outro mundo mais democrático, justo e solidário (SANTOMÉ, 2011, p.53).

Desse modo, “o desafio que se impõe às escolas públicas e a outras instituições de educação é o de promover um contexto para o desenvolvimento de outros meios de se tornar alguém - modos mais fortalecedores do indivíduo e da coletividade, e mais condizentes com uma concepção democrática de eu e de comunidade” (APPLE, 2003, p. 35).

#### 4. CONCLUSÃO

No decorrer deste estudo sustentou-se que o trabalho docente é um trabalho linguístico e de caráter social. O discurso pedagógico dos professores que circula em sala de aula estabelece o tipo de educação que se faz na escola a partir de atravessamentos ideológicos e de relações de poder que podem produzir e/ou reproduzir práticas discursivas que perpetuam o

<sup>17</sup>Ibid., p.134





sistema de exploração capitalista, contemporaneamente entendido como disseminação dos ditames neoliberais, assim como estas práticas podem ser resignificadas através da produção de diferentes discursos pedagógicos que promovam uma educação mais justa, democrática e dialógica no intuito de romper com o padrão autoritário na relação professor-estudante.

Para tanto, faz-se necessário que os professores engajem-se na construção de outras perspectivas efetivamente mais democráticas, participativas e humanas, caso contrário, outras forças menos democráticas e mais autoritárias continuarão a fazê-lo. Com isso, estar-se-á perpetuando uma sociedade em que o mérito é o discurso utilizado pela classe dominante para, disfarçadamente, justificar o descaso pelas minorias e as desigualdades sociais.

Além disso, destaca-se ser primordial o entendimento de linguagem como trabalho dos professores. Retomando alguns pressupostos teóricos de Nouroudine, sugere-se que o trabalho dos professores seja organizado entre os três aspectos que correspondem ao trabalho desses profissionais, quais sejam: a) a fala para o outro; b) a fala para si; c) o mínimo dialógico.

Ao se referir à fala para o outro como trabalho dos professores, propõe-se que sejam problematizados os discursos institucionalmente produzidos e/ou reproduzidos a fim de que ocorra uma mudança discursiva que provoque a exclusão de discursos autoritários que intentam ser a educação uma relação entre quem detém o saber e de quem não o detém e precisa adquirir a partir do saber do professor. Sugere-se aqui o rompimento de práticas rotinizadas que historicamente reforçam práticas de violência simbólica na sala de aula.

Em relação ao segundo aspecto, a fala para si, momento em que os professores orientam seu trabalho a partir do conhecimento que dispõem, propõe-se que os professores tenham acesso a esta concepção dialógica de educação, entendendo-a como mais significativa socialmente para a vida dos estudantes.

Por último, o mínimo dialógico é o que compreende o processo que permeia toda a ação pedagógica. Nesta instância, o discurso dos professores





retoma outros discursos e os valores ideológicos que os constituem e dialoga com eles. Ora os reproduz, ora resiste. Aqui, a proposta que se apresenta é a resistência: aos padrões historicamente estipulados pelas relações de poder que inferiorizam as práticas solidárias com vistas a uma educação democrática.

Finalmente, a partir dos três mecanismos apresentados por Nouredine, acredita-se ser possível a produção de diferentes discursos pedagógicos que reconfigurarão o trabalho docente em termos de uma mudança discursiva que resulte em uma educação promotora de justiça social.

## 5. REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **Violência ou não violência: um estudo em torno de Ernst Bloch.** Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2002.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado.** 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

APPLE, M. W.; CARLSON, D. Teoria educacional crítica em tempos incertos. p. 11 - 58. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** Trad. Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal.** São Paulo, Martins Fontes, 1979.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. PASSERON J. C. A **Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.





COSTA, N. B. Contribuições do Marxismo para uma teoria crítica da linguagem. In: **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)**. v.16, no 1. São Paulo, 2000.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FÜCHS, C. A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

GANDIN, L. A; HYPOLITO, Á. M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. p. 59 - 92. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira, GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo. Editora Summus, 2010.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

INDURSKY, F. **A noção de sujeito em Análise do Discurso: do desdobramento à fragmentação**. In: Anais do XV Encontro da Anpoll de 2000. Porto Alegre, 2002.

MORAIS, R. de. (org.) **A sala de aula: que espaço é esse?** 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

MORAIS, R. de. **Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula**. In: A sala de aula: que espaço é esse? 7ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

MORAIS, R. de. **Violência e educação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995. - Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

MULLER, J.-M. **O princípio da não-violência**; Trad. Inês Polegato. São Paulo: Palas Athena, 2007.

NOUROUDINE, A. **Alingüagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho**. In: SILVA, C. P. S.; FAÏTA, D. (orgs.) Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PACHECO, C. R. C. Violência, educação e autoridade: entre as águas que arrastam e as margens que aprisionam. In: **Escola: conflitos e violências**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 2008.





PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso** - Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Edunicamp, 1988.

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

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso** - Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Edunicamp, 1988.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura.** Trad. Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SANTOMÉ, J. T. Instituições educacionais no marco de sociedades abertas e educadoras: a necessidade de estruturas flexíveis e de articulação entre atividades escolares e extraescolares. In: **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires. Carlos Eduardo Ferrazo (org). Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.

Recebido em 20 de maio de 2017

Aprovado em 24 de maio de 2017

