

## A ORDEM DO DISCURSO NO CONTEXTO DOCENTE E SUAS REPRESENTAÇÕES – UMA NOVA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

### THE ORDER OF DISCOURSE IN ACADEMIC CONTEXT AND THEIR REPRESENTATIONS - A NEW PROPOSAL FOR RECONSTRUCTION OF SENSES

Wellington Amâncio da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O principal objetivo desse trabalho é discutir os significados (re) produzidos através dos discursos, compartilhados nos contextos da docência e o modo como estes orientam a forma de pensar e de agir dos sujeitos implicados, em face da experiência e crítica destes mesmos discursos. Essa produção é oriunda da pesquisa: *Representações Sociais da Profissão Docente: discursos, papéis e (re) produção de sentidos*, desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VIII entre os anos de 2012 e 2013. Por fim, destaca-se a valorização dos aspectos intersubjetivos do discurso e de suas representações sociais, acessíveis aos sujeitos da docência enquanto produções de sua autoria, destacando a autonomia, a consciência crítica e emancipatória presentes nestas linguagens utilizadas pelos **docentes**.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Intersubjetividade. Representações sociais. Docência.

**ABSTRACT:** *The main objective of this paper is to discuss the meanings (re) produced through discourse, shared in the contexts of teaching and how they guide the thinking and acting of the subjects involved, given the experience and criticizes these same discourses. This production comes from the research: Social Representations of the Teaching Profession: speeches, papers and (re) production of meaning, developed at the University of Bahia - UNEB, Campus VIII between the years 2012 and 2013. Finally, there is the valuation of inter-subjective aspects of speech and its social representations, accessible to the subject of teaching as productions of his own, highlighting the autonomy, critical consciousness and emancipatory present in these languages used by teachers.*

**KEYWORDS:** *Discourse Analysis. Intersubjectivity. Social Representations. Teaching.*

<sup>1</sup> Pedagogo pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Especialista em Ensino de Filosofia; Mestrando em Ecologia Humana (UNEB/PPGEcoH)

## INTRODUÇÃO

Foi feita uma abordagem acerca do discurso dos profissionais da pedagogia, mas especificamente do discurso docente que permeiam toda a sua prática e que está presente em seus interstícios, como mediador de saberes e poderes, enquanto campo de luta e de poder de representação, produção/reprodução de sentidos e de materialidade, especificamente, “as posições discursivas criadas pelo discurso pedagógico para os sujeitos discursivos” (SCÓTOLO, 2010, p. 13) da escola. Foram estudadas aqui através da Análise do Discurso na perspectiva francesa, a saber, sob a ótica dos estudos de Foucault (2002, 2004, 2007, 2009, 2010a, 2010b) em primeiro plano e Pêcheux (2009, 2010), Lyotard (2008) e Orlandi (2007 e 2012).

Buscaram-se ainda as contribuições teóricas e metodológicas das Ciências Sociais contemporâneas, sobretudo da Análise do Discurso, das Representações Sociais, da Teoria da Contra-hegemonia e Agenciamento Humano de Giroux (1995, 2011a, 2011b) e, na medida do possível, acessando os autores mais pertinentes em suas obras traduzidas ou não para o vernáculo, buscando parafrasear com sobriedade e síntese as ideias chaves, apontando o eixo da obra e pensamento dos autores, respeitando o que eles “realmente dizem”.

Assim sendo, esse trabalho surge como resultado da pesquisa: Representações Sociais da Profissão Docente: discursos, papéis e (re) produção de sentidos, realizada na Universidade do Estado da Bahia, Campus VIII, entre os anos de 2012 e 2013. O objetivo desse estudo foi investigar de forma interdisciplinar, o poder de escolhas de modelos de práticas profissionais enquanto autonomia, a partir das representações sociais e dos discursos espaços das escolas públicas municipais – local onde deve ocorrer maior liberdade de ação-reflexão à prática da emancipação e da au-

tonomia docente. Porquanto, esse trabalho pretende apresentar alguns resultados evidenciados ao final da pesquisa.

## 1 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOCENTES

Segundo Foucault (2010a), discurso é o “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação [área do conhecimento]; por exemplo, “discurso clínico, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico” (FOUCAULT, 2010a, p.122) e demais discursos relacionados às áreas do saber, onde as subjetividades “aparecem” com maior autonomia, falando por si na pesquisa, ganhando sentido na vida cotidiana, isto é, a “subjetividade dos indivíduos interagindo com a objetividade do mundo” (FERRATER MORA, 2005, p.1550); no *lógos* da língua, personifica-se um poder do intersubjetivo, que é anterior à subjetividade dos falantes e a sustenta (HABERMAS, 2010, p16).

A “Análise do Discurso toma a linguagem como mediadora entre o meio social e natural” (SCÓTOLO, 2010, p. 20), “não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação” (ORNANDI, 2012, p. 26), tendo o discurso como meio de interação determinado. “Os Contextos definidos como modelos mentais de situações sociais de comunicação são, em muitos sentidos, as interfaces entre o discurso e a sociedade.” (VAN DIJK, 2009, p.29), portanto, “a vida social é construída por meio da linguagem: não a dos gramáticos e linguistas, mas a da vida cotidiana” (COULON, 2007, p.26) e isso se confirmam porque “existimos como tais na linguagem, e tudo o que fazemos como seres humanos fazemos como diferentes maneiras de funcionar na linguagem” (MATURANA, 2001, p. 130). Aliás, segundo Moscovici, não há representações sem linguagem (p. 219) e seu discurso é seu “vetor principal”, visto que

“a linguagem é toda ela discurso” (FOUCAULT, 2007, p. 132), porque sua produção enquanto conceito é interessada, não deixando de possuir uma intencionalidade política e social de significado interdependente do mundo. Mas, se “a profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita” (*Ibid*, 2007, p. 59), as representações sociais tentam reconectar as interdependências (JODELET 2001, MOSCOVICI 2003), através da “convencionalização”, e da categorização das linguagens (e de outros objetos abstratos) bem como do mundo, por meio, sobretudo, dos discursos.

Esta disciplina foi utilizada para análise e interpretação de dados, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como ato no domínio do simbólico (ORNANDI, 2012, p. 26), isto é, dos discursos e seus significados presentes nas entrevistas como representações das experiências e reflexões do docente em relação a sua profissão. Em vista disso Severino (2012) “reforça [que] os discursos podem ser aqueles já dados nas diferentes formas de comunicação e interlocução bem com aqueles obtidos a partir de perguntas, via entrevistas e depoimentos” (*Ibid*.2012, p. 122). Para isso, questiona-se aqui, portanto, até que ponto o discurso pedagógico observado “procura estabelecer a ilusão de que há sentidos estabilizados, garantindo, assim, o seu poder de controle do discurso” (SCÓTOLO, 2010, p.14) sobre os sujeitos da docência e ainda, até onde “retira seu poder de sua enorme penetração” (VAN DIJK, 2010, p. 82). Esse questionamento se dá a partir do itinerário teórico crítico da pedagogia que “afirma que há uma necessidade de uma linguagem de crítica, um questionamento das pressuposições” (colocadas acima); e de elaborar uma “linguagem de possibilidades [que] vai além da crítica para elaborar uma linguagem positiva de empoderamento humano” (GIROUX, 1999, p.20.21) e, em primeira medida, reconhecer as possibilidades de

“que a linguagem carrega em si a necessidade da sua própria crítica” (DERRIDA, 2011, p. 414) como condição de abertura e emancipação. Mas isso é o suficiente? Ora, por outro lado, à perspectiva crítica da Modernidade (marxismo, estruturalismo, teoria social, etc.) faz-se pensar no “poder em termos de restrições que dominam, negam e reprimem a subjetividade” (GIROUX, 1999, p.20.21), mas é justamente o seu contrario pouco estudado, isto é, os “processos de subjetivação” (FOUCAULT, 2004) “e de seus métodos de ação sobre as pessoas” (ROSE, 2011, p.140), enquanto “criação, modelagem e utilização dos seres humanos como sujeitos” livres (*cf.* ROSE, 2011, p.211), onde são estabelecidas as ilusões de autonomia, quando não se podem criticar as representações de liberdade oferecidas.

Diz-se que são discursos reproduzidos e aceitos, sobretudo pela força da impressão de serem de autoria de sujeito que o enuncia, porém, são anteriores a esses sujeitos locutor e interlocutor. Porque há uma contingencialidade inevitável nos discursos que se pronunciam, nas palavras que é afirmada e no sentido que é buscado, e ainda, na interpretação e na representação verbal da realidade pronunciada e significada, mesmo por meio dos recursos da lógica e da racionalidade, visto que

A palavra nunca é própria do seu autor ou do seu destinatário [interlocutor] e faz parte da sua natureza jamais seguir o trajeto que leva de um sujeito próprio a um sujeito próprio. [...] [Por causa da] autonomia do significante [da palavra] que antes de mim diz sozinho mais do que eu julgo querer dizer. (DERRIDA, 2011, p 262).

Assim, descartando qualquer generalização para com os docentes; leva-se em consideração ainda a proposição de Coulon (2007) ao nos esclarecer que



As palavras e as frases não têm o mesmo sentido para todos e, portanto, o tratamento “científico” que o sociólogo é levado a fazer destas conversações, o faz como se houvesse uma homogeneidade semântica das palavras e das coisas, e uma adesão comum dos indivíduos a seu nexos. (COULON, 2007, p. 27).

Mesmo assim, é bom lembrar que comumente se pensa que, a autoria de um discurso, segundo certas regras científicas, isto é, de onde eles procedem, dá estatuto de verdade. Foucault nos fala “dos discursos tendo estatuto e função de discursos verdadeiros. No Ocidente, trata-se do discurso científico”. (FOUCAULT, 2010b, p.258).

Pode-se definir ainda o Discurso como o campo de poder onde as representações sociais são reproduzidas, ganham sentidos, se perpetuam, se transformam, adquirem status de verdade e criam lugares onde certas verdades são estabelecidas provisoriamente. “As relações entre discurso e as condições de produção desses discursos” (PÊCHEUX e FUCHS, 2010) se dão nos campos de luta das relações socioculturais de poder onde circulam interesses diversos, visto que estes se materializam no discurso e se dão enquanto “forma de inteligibilidade historicamente dependente que requer para a sua sustentação continuada um conjunto de entendimento mútuo” (ROSE, 2011 p. 243), onde “os projetos individuais da vida não se formam independentemente dos contextos partilhados intersubjetivamente” (HABERMAS, 2010, p.5).

Uma das condições de produção do discurso na Modernidade revelada por Foucault é a do controle, isto é, em “determinar [...] seu funcionamento [...], de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras” (*Ibid*, 2002, p. 36), (no caso da profissão docente, por exemplo, grau de instrução conquistado

no “ambiente discursivo” por meio de diplomação e certificação) porque não se pode discursar de “qualquer jeito”, pois, para que uns discurssem, outros não poderão ter acesso direto aos discursos; “não permitir que todos tenham acesso a eles” (*ibidem*, 2002, p. 37) e interditá-lo por meio das condições de formação acadêmica, por exemplo, para que a maioria - que lhe daria sentido como agentes da (re)produção - seja mais ouvinte e que esse acesso não se torne uma verdadeira inclusão no contexto dado, quando eles são chanceados e por isso obtendo a “liberdade de fala”. O autor nos adverte acerca dos cuidados com o discurso - que incidem sobre as regras que orientam as práticas docentes, quando supõe que

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de processos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2002, p. 9).

Isso nos dá parte do esclarecimento necessário para traçar ações contradiscursivas que afirmem a profissão docente nas perspectivas da autonomia, emancipação, inclusão multiculturalizada e liberdade de falar e pensar. O discurso além de ser um campo de luta constantemente acessado, onde a contra-hegemonia docente pode se afirmar por meio de contradiscurso, é em si mesmo um instrumento de luta para a construção de uma contraesfera pública, por exemplo. Em relação ao conceito de resistência, “contra-hegemonia implica um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só em face da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar” (GIROUX & MCLAREN. In. MOREIRA e

SILVA. 2009 p.132), que antes de tudo questione “toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre representações da realidade baseada em verdades estáveis e objetivas” (HERNÁNDEZ, 1998, p.33) apresentando um contradiscurso.

Mas, segundo Lyotard (2008), seus interlocutores só tomarão os muitos aspectos do discurso como verdade se iniciados no sistema de formação onde circulam esses discursos, visto que é a aquisição dos termos técnicos das disciplinas e a iniciação acadêmica em tal área do saber relacionada que se faz legitimar e reproduzir nos interlocutores as verdades do discurso. (LYOTARD, 2008). Por isso a Ciência

Faz apelo ao ensino como complemento necessário. Pois é necessário ao cientista um destinatário que possa, por sua vez, ser um remetente, que seja um parceiro. (LYOTARD, 2008, p. 45).

Logo, quando à questão de parceria Bourdieu (2011) afirma que em face da sua “condição de comunicação” (p.207), esses “destinatários” são “dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino”. (p. 206) e assim, a escola pôde ser entendida como

o conjunto de mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada). (BOURDIEU & PASSERON. 2009, p.31-32).

Portanto uma crítica radical da ciência e de seus interesses deve ser discutida já na escola, para que daí se possa co-construir paradigmas que corroborem

a visão de mundo da e na escola, na perspectiva da contra-hegemonia docente (Giroux & McLaren, *apud* Silva, 2009, p.125-134), pautada em uma “linguagem das possibilidades” (GIROUX e MCLAREN. In. MOREIRA e SILVA. 2009 p.129), mas que não subestime as linguagens críticas anteriores.

Sabendo agora de alguns aspectos para a condição de produção do discurso, citados acima. Pêcheux (2010, p. 87) complementa a fala de Lyotard ao afirmar que “é possível definir uma origem das condições de produção” desses discursos em suas relações simbólicas, o local, a instância, o campo e estatuto onde são produzidos. O lugar onde a “verdade é provada e o consenso suscitado”. (LYOTARD, 2008, p.45). Esse local deve ser um campo onde a sua crítica dos profissionais da educação conscientizados do fato possa se “enraizar” (radical) no sentido de ganhar espaços e daí contrapontuar-se discursivamente ante o discurso dominante.

Segundo Lyotard (2008), diz-se que formando sujeitos iguais, a verdade do discurso se torna mais facilmente convincente, isso pela força da unanimidade teórica de formação, por meio da aquisição e reprodução do discurso da academia, da escola, da docência, da pedagogia (contrato didático), e assim por diante, que dentro dos seus “princípios de coerência devidos” que se manifestam pelas representações, isto é, em “esquemas cognitivos, atitudes e posicionamento, modelos culturais e normas” (MOSCOVICI, 2003), ou seja, modos de ser e de estar característicos de um grupo (reprodução social) e suas categorias e conteúdo discursivo específico irão se materializarem em ações. Pois, é “estudando também as condições de apropriação [desses] discursos, [que] se depara com a análise das formações sociais” (FOUCAULT, 2010a, p.232). Observe o que Lyotard ainda nos desvela a questão da “verdade pela unanimidade do grupo”, de maneira que para isso “é preciso, portanto, formar

iguais”. (*ibidem*, 2008, p. 46). Nesse campo de formação (na academia), ele ainda nos diz que

A verdade de um enunciado e a competência do enunciador [sujeito do discurso] são submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competência. (*ibidem*, 2008, p. 46).

É na academia e nesses contextos onde se dá “a origem das condições de produção”. Nesses ambientes de discurso mediador de saberes e poderes, “a didática assegura esta reprodução” (LYOTARD, 2008, p. 46). Acerca disso, Maingueneau (2008) afirma que “quando se trata de discursos ligados a competências técnicas com finalidades controladas, a legitimação discursiva passa em boa parte pela aquisição de diplomas”. (MAINGUENEAU, 2008 p.132).

No entanto, a escola é (a partir mesmo da sua condição tradicionalmente entendida: do conceito suspeito de “modificadora de comportamento por meio do ensino-aprendizagem”) é campo de luta onde se aprende a coragem da fala; lugar de conflito, de apascentamento, e de libertação, de possibilidades; mais ainda, espaço onde o ensino-aprendizagem é muito mais do que “comportar”.

Estas condições são identificadas, criticadas e estudadas aí e, a partir daí, a escola torna-se lugar do “indesejável”, isto é, da reflexão e da ação que a transcende e lhe retira a condição de monopólio do saber; da elaboração de possibilidades que transpõem a própria escola; das culturas “diferentes” que com ela dialogam e dando-lhe sentido: a multiplicidade de discursos que não se pode e nem deve mais interditar. Observe como levantamos, portanto, as categorias mais presentes e que definem as representações sociais e os discursos da profissão docente, bem como o que elas representam.

## 2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DOCENTE

Buscando relacionar as teorias das representações sociais à prática docente, antes é preciso diferenciar algumas questões de significados adotadas neste trabalho: O termo “docente” e “docência”, na literatura acadêmica, diz respeito geralmente aos professores universitários (livre-docente) em contraste com o termo “professor” que ocorre até o Ensino Médio, (mas também presente nas relações informais de tratar o “docente universitário” por parte dos graduandos).

Por outro lado também o termo “Docente” é reconhecido pela maioria dos livres-docentes de Pedagogia, com referência aos profissionais da Educação Especial, do Fundamental, aos professores de disciplinas até o Ensino Médio e aos pedagogos, sejam em escolas públicas ou particulares. Em vista desses usos do termo, o adotaremos como terminologia para os profissionais da educação, especificamente envolvidos com as práticas do ensino-aprendizagem; até mesmo professores que estão coordenadores e diretores.

Ainda para o Foucault (2007), “a representação comanda o modo de ser da linguagem, dos indivíduos, da natureza e da própria necessidade”. Em outras palavras e enquanto teoria, as representações estão interessadas, nos saberes sociais, isto é, aqueles produzidos na, e pela vida cotidiana, que é sempre plural, profundamente ligado à vida e à experiência vivida. (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87).

A análise da representação tem, portanto, “valor determinante para todos os domínios empíricos”. (*Ibid*, 2007, p.288). Consequentemente, sua análise está presente nas ciências humanas da qual Pedagogia se inclui, sobre isso Jodelet (2001) afirma que a questão das representações sociais “é encontrada em

sociologia, antropologia e história, estudada em suas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades” (JODELET, 2001, p. 25).

Foucault (2002) e Lyotard (2008) entendiam que os significados são apresentados pelo jogo discursivo das palavras em seu ambiente próprio, por seus sujeitos falantes, permitido segundo certas chancelas.<sup>2</sup> Tais significados se dariam também pela “intervenção de representações” em nosso cotidiano, de forma prescritiva determinando nossas atividades cognitivas e ações, sugerindo-as, orientando-as, gerindo-as, dando-lhes significados no campo das “intencionalidades partilhadas”.

A indexicalidade nos oferece novas possibilidades de estudar as representações sociais por meio da perspectiva da Etnometodologia, interessada com as relações sociais de significados das palavras em face da sua “incompletude natural [...], que só tem sentido ‘abrangente’, nesse contexto”, é “indexadas para uma situação de troca linguística”. (COULON, 2007, p.27).

Esses discursos buscam instituir as diversas formas de representações sociais. Moscovici afirma que “evidentemente, a análise das representações sociais retorna conjuntamente, isto é, tratamos com os mesmos fenômenos, pois são fenômenos de intercâmbio entre discursos, ou de convergência entre discursos” (MOSCOVICI, 2003, p. 226), e é necessário investigá-los enquanto “possibilidades da linguagem”.

A partir desta afirmação podemos compreender que representar é antes de tudo, objetivar, isto é, fazer das coisas, seres e situações “objetos para si” e apresentá-los e trazê-los à realidade por meio de uma série de recursos linguísticos e discursivos subjetivos; e esses recursos, por sua vez, provêm de matrizes exteriores aos sujeitos que os adotam com se fossem de

sua autoria (PÊCHEUX, 2009, 2010).

Por isso mesmo, a urgência em adotar medidas de contrapoder, isto é, de engajamento por meio de atividades que busquem oportunizar as possibilidades de dar voz e vez aos sujeitos outrora excluídos. Na perspectiva tradicional desse conceito, a representação é uma tentativa “interessada” de aproximação do real e de sua descrição e significação, “como marcadores, reguladores e produtores de identidades” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p.125).

Por isso, a teoria das Representações Sociais tem implicações diretas nas representações específicas da docência, porque elas ganham significado, e se convencionalizam nas experiências sociais discursivas entre os docentes. Um fato interessante apresentado segundo Zaragora (1999) é que a imagem da profissão docente é convencionalizada em duas categorias distintas, nos meios de comunicação: “como uma profissão conflitiva” ou “que apresenta [...] como uma atividade idílica, centrada quase exclusivamente na relação interpessoal com os alunos”, como “amigo e conselheiro” (ZARAGOZA, 1999, p. 39-41), isto é, segundo aquele aspecto da palavra-chave “dedicação”.

Bonfim (1991) define ainda a objetivação como, “a concretização ou materialização de um objeto abstrato representado, quando um esquema conceitual se torna real e acessível ao senso comum” (BONFIM, 1991p. 85), distinto, por exemplo, do “conhecimento científico”, pois, está relacionada mais ao “saber do senso comum”, (JODELET, 1993, p.36) que acontece nas interações cotidianas, assimilado ao universo simbólico significante dos sujeitos; “primeiro transferindo-o [para sua] própria esfera particular, onde [só ai eles são] capazes de compará-lo e interpretá-lo e depois o reproduzindo entre as coisas que ver e tocar” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

<sup>2</sup> Michel FOUCAULT. *A ordem do discurso*. p. 8 -10. Jean-François LYOTARD. *A Condição Pós-Moderna*. p 30-33.

A ancoragem é um processo de apropriação. Ora, parece que a atitude comportamental típica do Ocidente é a “de colonizar” para apropriação da natureza material - ela mesma uma ancoragem através da apropriação de coisas da natureza abstrata como passo essencial para a colonização das coisas físicas. Do ponto de vista do abstrato, as ideias, os conceitos e outras abstrações do tipo são “tomados” como representações “para dentro” do universo simbólico do sujeito como uma atividade inerente ao social, sempre de apropriação.

Por exemplo, Vygotsky “atribui à [essa] atividade simbólica uma função organizadora” das relações e mediações dos sujeitos com o mundo social e natural, por meio de uma “assimilação” intelectual dos sentidos das coisas para com elas se relacionarem de diversas maneiras (VYGOTSKY, 2008, p.11). Nesse processo de “arranjo”, segundo Moscovici (2003, p. 60) dá-se “reduzindo-as a categorias e imagens comuns, pondo-as num contexto do familiar”, isto é, num processo de familiarização do outrora estranho ao sujeito; classificar, categorizar, nominar, sintetizar, os objetos são, portanto, ancoragem e, por isso mesmo, já uma apropriação intelectual da realidade. Logo, “é o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referências comum que lhes permita apreender o objeto social” (DESCHAMPS e MOLINER, 2009, p.127).

Assim sendo, as representações sociais disponibilizam aos sujeitos diversas possibilidades de inteligibilidade do mundo cotidiano e das relações grupais e de seu conteúdo que devem ser estudados e refletidos pela escola e academia. E não de “certos modelos [que] retratam o homem na sociedade como um idiota desprovido de julgamento” de valor e de qualidade sobre os fatos e sobre si (GARFINKEL, 1967, p.66). Os sujeitos dispõem de diversos caminhos cognoscíveis

por onde podem circular sua reflexão, prática e crítica, mesmo a partir dessas representações sociais que não são adotadas permanentemente, pois estão em constante aperfeiçoamento enquanto dispositivo de aproximação imediata e “resumida” do real, bem como são negociadas, aceitas ou negadas quando percebidas e interpretadas nas relações sociais que elas orientam.

### 3 RESULTADOS DA PESQUISA: ANALISANDO ALGUNS PONTOS

As representações Sociais, segundo Moscovici (2003) e Jodelet (2001), possibilitam a comunicação entre os sujeitos e a inteligibilidade dos discursos comunicados formalizando sentidos, visto que ela se caracteriza por um “sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”, portanto não fixos. Ainda segundo Moscovici, (2003, p.62), “onde cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica”.

Observe: o professor M.A.<sup>4</sup>, reproduz um significado de perfil profissional, isto é, o discurso típico de como o professor se caracteriza, discursiva e se comporta. Logo, essa questão do “perfil” (uma das instâncias do processo que estabelece identificação) é um modo de enquadramento dos sujeitos dentro de certas categorias para melhor interpretá-los, isto é, do que eles são e do que eles não são, e ainda, de como se relacionam. O perfil é um dispositivo generalizador e um conceito caro à inteligibilidade do mundo ordenado; palavra-chave típica da Modernidade, dentro do léxico das Grandes Teorias Sociais. Corrobora a fala do professor M.A. quando diz que em relação ao seu grupo e à sociedade. Note-se:

<sup>3</sup> Todos os professores entrevistados tiveram seus nomes e sobrenome abreviados com a devida autorização. Utilizaremos a palavra professor para ambos os gêneros.



[...] existe toda uma forma de ser da identidade do professor e de praticar a sua função profissional permanentemente. [...] Tudo pode estar baseado no modo como ele se comporta, como ele trata os alunos, planeja, avalia, ensina e entrega as coisas em dia, tudo é muito claro e todos os profissionais percebem com facilidade, pois entendem das mesmas funções. Existe uma forte cobrança quanto a tudo isso. (M.A.).

Desse modo, em face do depoimento acima, um hábito humano deve ser levado em consideração: “antes de ver e ouvir a pessoa nós já a julgamos (*sic!*); nós já a classificamos e criamos uma imagem dela” (MOSCOVICI, 2003, p. 58), nós enquadramos a pessoa em um determinado grupo e perfil para que melhor a entendamos, assim anulamos sua complexidade em benefício da facilidade de ordenar, catalogar e convencionar as coisas, transferindo-as “a um mundo consensual, circunscrito e rerepresentado” (*ibidem*, 2003, p. 60).

A objetivação, na perspectiva da Análise do Discurso, é um dispositivo de regularização, normatização e controle que os sujeitos se utilizam para significar e apropriar-se dos objetos outrora inacessíveis aos sentidos e, portanto, “vazios” de significados; através da objetivação há uma tentativa de fixar os sentidos das palavras e imagens do discurso e das representações sociais.

Portanto, quanto às pesquisas realizadas no decorrer desse trabalho, as palavras apuradas em questionário são categorias de análise que constroem conceitos paradigmáticos que dão forma a certos perfis profissionais, ou quando não simples *slogans*. Estas são apresentadas aqui acompanhadas de números entre parênteses que indicam sua repetição no discurso dos professores entrevistados, a saber: “dedicação”

(73%) (ALVES-MAZZOTTI, 2008b), de “responsabilidade” (78%), “engajamento” (51%), “compromisso” (52%), de “profissionalismo” (82%), de “competência” (73%) e “seriedade” (18%), que apresentaremos mais adiante com o subtítulo de “Palavras-chave do contexto docente investigado: Dedicção, Responsabilidade, Compromisso, Competência e Profissionalismo”.

Esses números representam a quantidade de ocorrências em que essas palavras foram escolhidas como palavra-chave da identidade docente de 251 professores e professoras e 176 pessoas envolvidas direta ou indiretamente com a educação. Eles tiveram a opção de escolher entre três palavras ou acrescentar outra que não constasse no questionário rápido elaborado pelo autor desta monografia. Sobre a elaboração deste questionário, veja o capítulo sobre os “instrumentos de coleta de dados” onde o autor descreve todo o processo.

É bom lembrar que, a autoria de um discurso, segundo certas regras científicas, isto é, de onde eles procedem, dá estatuto de verdade. Foucault nos fala “dos discursos tendo estatuto e função de discursos verdadeiros. No Ocidente, trata-se do discurso científico”. (FOUCAULT, 2010b, p.258). Muito, além disso, observou-se que os docentes têm condições de plena autonomia e cientificidade sobre seus discursos. Mas há também tipos mais comuns de se pensar esses discursos. Veja, por exemplo, o depoimento de um professor entrevistado:

[...] quando conclui minha licenciatura [...] aquelas teorias todas e as escolas de pensamento com seus muitos autores me ajudaram bastante no sentido de enxergar melhor o campo da educação. E isso se reflete no meu trabalho, na minha contribuição e nos benefícios alcançados por mim e por todos. (A.B.).

Isso nos dá parte do esclarecimento necessário para traçar ações contradiscursivas que afirmem a profissão docente nas perspectivas da autonomia, emancipação, inclusão multiculturalizada e liberdade de falar e pensar. Em outras palavras e ainda segundo Foucault (2002, p. 10), o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”. Assim, mesmo que as condições de produção do discurso se efetivem através da posição sociocultural privilegiada do sujeito do discurso essas condições não deixam de estar disponíveis aos sujeitos que se habilitam a fazer frente ao discurso dito “hegemônico”, porque,

[...] a nossa classe, a dos trabalhadores da educação, deve estar acima de tudo engajada para reivindicar tudo aquilo que almejamos e que temos certeza de serem ideais para o bem comum da escola e da sociedade. É a nossa palavra contra a deles: a verdade prevalecerá e a sociedade como um todo vai nos apoiar, porque o bônus é para ela também. (J.U.S.).<sup>4</sup>

Para a segunda entrevista, tomamos como expressões indutivas quatro palavras-chave de maior ocorrência no primeiro questionário. Cada uma dessas palavras de maior ocorrência evocara sentidos específicos e imagens (socioafetivos, políticos, por exemplo) segundo a “identificação” que os envolvidos têm com elas. Essa identificação acontece por meio do significado conceitual que eles dão para essas palavras. Seus significados são construídos na escola e se especializam durante a formação posterior; nas relações sociais que estas palavras conotam e denotam, nos

vícios de significado conceituais que os sujeitos “reproduzem” delas. Justamente nessas possibilidades de gradação de sentido lexical de uma palavra é também onde se manifestam as possibilidades de representações sociais positivas da escola, que as promovem à suas necessidades sociais e significativas imediatas e posteriores.

Tais palavras-chave funcionam como representações sociais que ancoram sentidos traduzidos em discursos, por meio de *slogan*, “conceito” ou de ideia geral dessas palavras-chave. Eis os resultados da evocação livre de tais palavras, a partir da questão “quais expressões caracterizam o trabalho do professor”, a saber, Profissionalismo (82%), Responsabilidade (78%), Competência (72%), Dedicção (73%) e Compromisso (52%) e engajamento (51%).

A ocorrência da expressão Responsabilidade (78%), na situação em que fora levantada (Assembleia Geral do SINTEAL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Alagoas), pode ser uma indicação da reprodução de um discurso neoliberal (SANTOMÉ, 2003; GENTILI e SILVA; 2010) que se utiliza da Moral para justificar em seus discursos essa representação social do trabalho docente.

O profissionalismo também é um aspecto qualitativo e quantitativo do trabalho do professor por meio do ensino-aprendizagem e atribuições agregadas a ele, grosso modo: Fazer planejamentos, preencher diários escolares, participar de reuniões de pais e mestres, reuniões do conselho escolar, da elaboração do PPP, de palestras, projetos e de suas culminâncias, e até mesmo de visitas à casa de família de alunos; Não ficou claro o conceito de profissionalismo a não ser quando associado à emancipação e autonomia econômica dos professores e estudantes, como “inserção no mercado de trabalho” (M. A.), pois o pro-

<sup>4</sup> No contexto da reunião para a paralisação dos professores do Estado de Alagoas em dezembro de 2012.



fissional da educação “deve contribuir para a formação do cidadão, com maior objetivo na educação para a vida e para o trabalho” (J. J. A.).

“Profissionalismo” está imbricado ao “trabalho” na perspectiva em que ele acontece atualmente, em nossa sociedade. Aqui, é importante fazer a diferenciação entre conceito e *slogan*. Conceito é uma concepção teórica abstrata que busca definir algo da realidade observada ou das próprias coisas idealizadas e abstratas, sempre pautadas em um paradigma característico.

Compromisso é o termo que se dá para uma atitude que sempre se atualiza em busca da excelência profissional diante dos desafios que se apresentam todos os dias. A essa atitude sempre pensada e repensada, em movimento, dar-se-á o nome de comprometimento. (A.B.).

Uma diferenciação conceitual entre compromisso e responsabilidade, que busca transcender aquele *slogan* burocrático de responsabilidade como cumprimento de tarefas, obediência hierárquica e sem crítica, assiduidade e pontualidade, tão-somente. Comprometimento, por sua vez, anterior a ela, parte da reflexão das ações que são pontuadas pela responsabilidade. Essa última é a respotado comprometimento para aquilo para o qual se mobiliza. (etimologicamente responsável significa atitude de responder, dar respostas à determinada ação). A “realidade objetiva do seu trabalho”, sendo negativa, por exemplo, não interrompe o comprometimento necessário para a mudança positiva desta realidade.

[...] porque me sinto uma professora compromissada, mesmo que algumas não se mostrem assim; basta que eu cumpra o

meu papel dentro de uma lógica de fazer o correto. [...] Eu particularmente estou fazendo o meu trabalho, porque o professor quer queira quer não tem o poder de mudança da realidade da sala de aula e da sociedade. É um trabalho de formiguinhas e, de vez em quando chegamos lá. (G.R.M.).

Em observações e vivências experienciadas no trabalho de campo, estamos convencidos de que as práticas pedagógicas, de fato, não se estagnam para todos aqueles que buscam, no dia-a-dia, atualizar conceitos e práticas de autonomia docente-discente em face das questões que enfrentam conscientemente, e isso, baseados em novos paradigmas profissionais mais condizentes com a vontade de fazer educação e ressignificar o conhecimento, os saberes e as competências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível vivenciar a educação sem pesquisar. Essa constante busca de sentidos, da conexão teórica com a realidade da vida cotidiana é uma questão de linguagem que não se apropria do mundo, mas com ele constrói significados.

Assim, observações das práticas docentes realizadas neste trabalho foram muito satisfatórias, nas relações de empatia e valorização do outro, na alteridade. A audição e transcrição dos relatos dos discursos, das representações sociais; da observação dos grupos de amizade em que o professor buscava estar junto, demonstrou que os grupos sociais abraçam uma causa muito mais pela afetividade uns pelos outros do que por diretrizes e metas orientadoras do grupo. Ainda há um forte acordo, entre os professores, movido pela vontade de preservar as virtudes do seu ofício. Os docentes não trabalham de qualquer forma, há muitos aspectos de competência e reflexão mesmo diante do problema que a Educação enfrenta na contemporaneidade.

Nestes processos as representações sociais facilitam o entrecruzamento entre senso comum e conhecimento científico, para além das perspectivas binárias, isso nas experiências cotidianas de significação e reorientação das práticas docentes. Isso abre um leque de possibilidade de ações/reflexões do professor para aperfeiçoamento da sua autonomia e ainda valorização dos diversos discursos e práticas multiculturais, étnicos como cultura e política, em face da alteridade e valorização do outro.

As expressões levantadas nas pesquisas e aqui delimitadas, (responsabilidade, engajamento, dedicação, compromisso, competência, profissionalismo e seriedade) permitiu-nos reconhecer representações sociais recorrentes e específicas, a partir de cada uma delas, pois elas demonstravam ser uma espécie de núcleo do discurso, característico em sua coerência argumentativa.

A reflexão feita aqui paralelamente à investigação das categorias de análise (profissionalismo, dedicação, engajamento, responsabilidade e comprometimento), se deu na perspectiva de paradigmas que visam transpor a ideia de hegemonia perene que anula ou manipula as possibilidades de autonomia e da emancipação da escola. Tal reflexão é a proposta para que isso se efetive, (nas práticas docentes do autor e de todos aqueles que nesta monografia possam buscar alguma inspiração) por meio do suporte da educação e do desenvolvimento de pesquisas que se darão acerca do tema, pelo autor.

Portanto, a questão de como se “enxerga” é que pode determinar os traçados e itinerários de vidas, pois, é por meio da linguagem que interagimos com o outro e com o mundo cotidiano, por meio das representações sociais e dos discursos, e esses, facilitam nossa inteligibilidade e orientamos nosso ser, quanto mais sobre eles temos autoria. Ter autonomia sobre os sentidos das representações sociais e sobre

os conteúdos dos discursos bem como enunciá-los é, em grande medida, escapar dos interesses de controle de governamentalidade que subjazem neles.

Por isso, é pertinente afirmar que a escola continua apresentando suas possibilidades; o lugar onde a autonomia se constrói por meio da reconceitualização do mundo, na linguagem que o traduz; e ela só tem validade em movimento, quando doadora de sentidos, no encontro intencional com a vida; sua linguagem característica – para além das pedagogias - é emancipadora, como representação da dinâmica do mundo que nos apresenta quando nos deixa participar dos seus significados. Assim, a escola é espaço de reconstrução de sentidos (inclusive dela mesma), na medida em que é lugar onde o conhecimento e o saber podem ser vivenciados como a dimensão não estática da realidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Editora Zahar: 2009.

BOURDIEU & PASSERON, Pierre e Jean-Claude. **A Reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

COULON, Alain. **L'ethnométhodologie**. 5. ed. Paris: PUF – Presses Universitaires de France, 2007.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESCHAMPS & MOLINER, Jean-Claude, Pascal. **A identidade em Psicologia Social - dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERRATER MORA, José. **Dicionário de Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2010a.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Segurança Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GARFINKEL, Harold. **Studies of Ethnomethodology Social**. 2. ed. UK: Polity Press, 1967.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação da Cultura**. Reimpressão da 1ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2011.  
GIROUX, Henry. **Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Radical pedagogy as cultural politics: beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In: MCLAREN, Peter. **Critical Pedagogy and Predatory Culture - Oppositional politics in a postmodern era**. London: Routledge, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação do Professor como uma Contra-Esfera Pública: A Pedagogia Radical como uma Forma de Política Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo – Racionalidade da ação e racionalização social**. vol. 1. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Futuro da Natureza Humana**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

\_\_\_\_\_. **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1993.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os Contextos do Saber – Representações, Comunidade e Cultura**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LYOTARD, Jean-Francois. **A Condição Pós-Moderna**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2008.

MATUTANA, Humberto. **Cognição, Ciência e Vida Cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso**. 10. ed. São Paulo: Pontes, 2012. ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas de Silêncio**. 6. ed. São Paulo: UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, M. & FUCHS C. (1975). A propósito da análise automática do discurso. In: GADET F. HAK, T (orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso**. 4. ed. São Paulo: UNICAMP, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. 4. ed. São Paulo: UNICAMP, 2009.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e Ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ROSE, Nikolas. **Inventando Nossos Selves: psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SCÓTOLO, Irene. **Discursos e Reprodução de Sentidos na Escola**. São Paulo: Porto de Ideias, 2010. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Antônio Flávio(org.). **Liberdades Reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

VAN DIJK, Teun A. **Society and Discourse - How Social Contexts Influence Text and Talk**. U.K: Cambridge, 2009.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2010.