

ESCOLA SEM PARTIDO: UMA VIRTUDE DISCURSIVA?

Dina Maria Martins Ferreira¹
Marcos Alberto Xavier Barros²

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar os significados discursivos veiculados no cartaz do *Programa Escola Sem Partido*, em que consta os deveres do professor, de modo a não ser condutor de doutrinação ideológica junto aos alunos, e sim de uma postura de neutralidade partidária. Leva-se em consideração as noções de ideologia, hegemonia e poder, trazidas pela Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 1989; 2001; 2003; 2012), dialogando com outros autores que podem propiciar um embate crítico sobre linguagem e *práxis* social, em prol de mudanças sócio-políticas. Discutimos o projeto/programa *Escola Sem Partido* como um movimento no âmbito das controvérsias contemporâneas no espaço da educação. E a análise dos temas e palavras contidas no cartaz retratam como deve ser a dinâmica dos deveres do professor em sala de aula. Diante dos sentidos limitadores do papel do docente, chegamos ao questionamento sobre a ética e moral discursiva (PAVEAU, 2015) do programa em questão.

PALAVRAS-CHAVE: *Escola Sem Partido*; significados discursivos; moral/ética discursiva.

ABSTRACT: This paper aims to analyze discursal meanings found in the poster *Programa Escola Sem Partido*, which contains the teacher's duties, so as not to be a conductor of ideological indoctrination with the students, but of a posture of party neutrality. It takes into account the notions of ideology, hegemony and power from Critical Discourse Analysis (CDA) as pointed out by Fairclough (1989; 2001; 2003; 2012) in interaction of thought by authors which can lead to a critical position about language as social *praxis* in favour of social and political changes. We discuss the project/program of *Escola Sem Partido* as a movement within the contemporary controversies in education. The analysis of themes and words in the poster portrays how the teacher's dynamics in classroom should be. Given the coercive effects of meanings for the teacher's role, we consider the matter on discursal ethics and moral (PAVEAU, 2015) about the program analyzed.

KEYWORDS: *Escola Sem Partido*; discursal meanings; discursal moral/ethics.

¹ 2º pós-doutorado, em Ciências Sociais, pela Université Paris V, Sorbonne, em co-tutoria em Estudos da Linguagem, pelo Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (2009-2010); 1º pós-doutorado em Pragmática, pelo Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (2002-2003); doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995); mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988). Pesquisadora do Centro de Atualidades e Cotidiano da Université Paris V, Sorbonne. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Autora de 5 livros, organização de 5 livros, capítulo de livros, artigos nacionais e internacionais. dinaferreira@terra.com.br

² Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará; doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará. Professor de Língua e Literatura e pesquisador do contemporâneo político na perspectiva dialógica da linguagem. Autor de capítulos de livros e artigos. m_albertoxb@hotmail.com

1. Considerações iniciais

Escola Sem Partido, inicialmente, surgiu como um movimento em 2004, instaurado por Miguel Nagib³, e que se tornou Projeto de Lei 7.180/14, em 2014⁴, em torno da temática de como o professor deve trabalhar em sala de aula. O *Escola Sem Partido* surgiu a partir da ideia de que professores usavam a sala de aula para ‘doutrinar’ ideais de esquerda. Em linhas gerais, o movimento reivindica a imparcialidade do professor em sala de aula, porquanto o professor estaria supostamente fazendo doutrinação partidária. Os defensores do movimento dizem que os professores ‘fazem a cabeça dos alunos’ enquanto ministram suas aulas. Conforme o site desse movimento⁵, uma das prerrogativas é que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”, baseada no art. 12 da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969, art. 12)⁶. Já o projeto de lei *Escola Sem Partido*, que desenvolveu outros projetos homônimos em vários estados brasileiros – por exemplo, Lei *Escola Livre* aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas, que foi inconstitucionalizada pelo STF⁷, com votação ainda suspensa –, surgiu no Rio de Janeiro, em 2014, com a finalidade de ‘frear’ a pretensa ‘doutrinação’ ideológica.

O texto de Miguel Nagib é controverso e criticado por alguns cientistas políticos, tais como [Joel Pinheiro da Fonseca](#) e [Luiz Felipe Pondé](#)⁸, que acreditam que o movimento *Escola sem Partido* pode ter acertado no diagnóstico (a doutrinação esquerdista nas escolas), mas parece ter errado na solução (leis contra a doutrinação, as quais, todavia, tornariam o professor uma espécie de refém). Ou seja, pode ter havido por parte de Miguel Nagib talvez uma leitura distorcida de autores como [Antonio Gramsci](#) (1992, 1988) ao afirmar que uma teoria da conspiração chamada "[marxismo cultural](#)" seria responsável por uma suposta "doutrinação ideológica" dos estudantes brasileiros.

Em alguns setores da sociedade⁹, circulam vozerios demonizadores contra autores como Paulo Freire¹⁰ e contra professores e professoras que são vistos como militantes ou porta-vozes de discursos fundamentados em doutrinação ideológica, por exemplo, o que se convencionou chamar de a ideologia de gênero. Enfim, o movimento *Escola Sem*

³ Miguel Francisco Urbano Nagib nasceu em Mogi das Cruzes, Estado de São Paulo em 9 de novembro de 1960. É advogado e conhecido por ser fundador e líder do movimento. Seu texto inicial originou projeto de lei homônimo. É procurador do Estado de São Paulo em Brasília desde 1985 e foi assessor de ministro do Supremo Tribunal Federal de 1994 a 2002.

⁴ Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/escola-sem-partidopolemica-entre-doutrinacao-e-a-liberdade-de-expressao.htm>. Acesso em: 03 Ago. 2019.

⁵ Disponível em: ³ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 03 ago. 2019.

⁶ Convenção assinada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, São José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. No texto da Convenção, junto ao termo “os pais”, se acrescenta “quando for o caso os tutores”. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

⁷ Supremo Tribunal Federal.

⁸ Como pode ser visto em matéria na VEJA. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/blog/cacador-demitos/a-lei-do-escola-sem-partido-e-sim-necessaria/>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

⁹ Em matéria do *Guia do Estudante*, de abril de 2019, por exemplo, constatamos que “nos últimos anos o nome de Freire voltou às rodas de alguns setores da sociedade, que veem no educador um doutrinador e propagador do comunismo”. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/quem-foi-paulofreire-e-por-que-ele-e-tao-amado-e-odiado/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

¹⁰ Como mostra matéria, disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/12896/existe-metodo-paulofreire-nas-escolas-publicas>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

Partido prioriza o senso comum dos preceitos morais ditos familiares¹¹, que desembocam em uma série de restrições a professores e professoras, em relação a opiniões, convicções pessoais, ideológicas e político-partidárias. As prerrogativas da proposta de lei do Programa *Escola Sem Partido* chegam a propor a presença de cartazes nas escolas indicando os deveres dos professores. Ou melhor, os defensores do projeto se propõem a coibir uma suposta ‘doutrinação’ que haveria nas escolas, buscando a neutralidade como forma de rechaçar professores e professoras que convencem seus alunos e suas alunas de ideologias ditas de esquerda, como a teoria marxista e/ou socialista.

Como mostra Cunha (2018), projetos como esse mostram profissionais da educação como autoritários, o que provocaria uma espécie de ‘lei da mordaza’ nas escolas. Dentre outras coisas, esses e essas profissionais temem que projetos como esses cheguem a provocar “uma censura que fere a liberdade de expressão e resulte no silenciamento de professores e alunos em sala de aula” (CUNHA, 2018, s. p.). É, no âmbito das controvérsias sobre *Escola sem Partido*, que analisamos o cartaz sobre os deveres dos Professores¹², que poderiam atingir questões, tais como, se liberdade de expressão fere a liberdade de pensamento; se na relação família e escola, o educador perde sua força educacional; se é possível o princípio de pluralidade de ideias e concepções pedagógicas; e se a implantação de uma neutralidade ideológica é falsa ou não existe. Tais questões nos levam à seção 3, em que trazemos questionamentos de ordem moral (PAVEAU, 2015).

O cartaz do programa Escola sem Partido nos respalda para argumentar sobre os modos de agir, de representar e de ser discursivamente no espaço da sala de aula. Estes três modos – ação, representação e identificação – são ancorados pela Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2003), em que o discurso – enquanto semiose e linguagem – pode ser entendido como modos de ação, modos de representação e modos de ser. Junto aos estudos dos significados acionais, representacionais e identificacionais, discutimos um encontro interdisciplinar reflexivo, em que as noções de poder, hegemonia e ideologia se entrecruzam com o discurso da ética.

2. De um percurso teórico-metodológico

A Análise do Discurso Crítica (ADC) é um recurso teórico-metodológico de abordagem dos fenômenos da linguagem, que tem sua fundamentação nos princípios de uma teoria social do discurso (FAIRCLOUGH, 2001), tendo por base uma análise linguisticamente orientada dos textos, das práticas discursivas e das práticas sociais, ou seja, uma análise investigativa das “relações que ocorrem entre os usuários da língua nas diversas práticas sociais” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 289). O discurso é instado na dimensão do “uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90), na medida em que os “textos são materialidades discursivas dos eventos, decorrentes das práticas sociais, o que inclui a fala, a escrita, a imagem” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 23).

¹¹ Tal como expressões folclóricas “tradicional família mineira”, que carrega efeitos de sentido voltados para uma educação sexual heteronormativa.

¹² Disponível em: <https://www.programaescolasespartido.org/>. Acesso em: 27 jan. 2019.

A ADC “desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea” (MAGALHÃES, 2005, p. 3). Para a autora, a ADC pode contribuir na análise de “questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social” (MAGALHÃES, 2005, p. 3). Sob esse prisma, a ADC tem um olhar para as problemáticas sociais, constituindo-se “em teoria e em método de especial singularidade na luta social” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 38) no contexto das sociedades da modernidade tardia (GIDDENS, 1991). As sociedades passaram a ser organizadas a partir de grandes distâncias de tempo e espaço mediadas por tecnologias sofisticadas (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). A prática social, como a atividade material, os fenômenos mentais e as relações sociais são transformados por essas mudanças na vida social da atual era do capitalismo, até porque as “tecnologias produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente” (LIMA; SANTOS, 2009, p. 42), atreladas a uma simulação em torno dos propósitos estratégicos dentro de práticas discursivas no cenário do capitalismo contemporâneo.

Daí a necessidade de abordarmos as noções de poder, hegemonia e ideologia. Para Fairclough (1989), tanto o poder no discurso quanto o poder por detrás do discurso figuram os modos de como as relações de poder estão atreladas à linguagem, por meio da dominação física ou simbólica de uma pessoa (ou grupo de pessoas) sobre outra (ou outras). Como observou van Dijk (2012), o poder está associado a uma espécie de controle, que se manifesta a partir das instituições. Já Foucault (2012) pontua que essas instituições seriam sistemas de sujeição do discurso, daí a relação que se faz entre poder e linguagem. No entanto, “para a ADC o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável. Por isso, relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 24). O poder não pode ter apenas caráter dominatório, mas deve ser tido como possibilidade para a superação de sua estrutura assimétrica, pelas resistências. Evocando a obra de Gramsci (1988), Resende e Ramalho (2011) que essa estrutura de poder o coloca como hegemonia. Assim, o poder vem como hegemonia como equilíbrio instável, como luta hegemônica. Os jogos de poder se dão pela dominação dos grupos de prestígio (GRAMSCI, 1992), porém, um grupo hegemônico só se mantém no poder temporariamente. (RESENDE; RAMALHO, 2011)

A hegemonia é mais eficaz por meio de significados tácitos, como, por exemplo, aqueles que, a todo instante, vão reproduzindo a falácia da inferioridade das mulheres, em discursos do tipo “Ela mereceu” (quando o homem bate em uma mulher por esta tê-lo traído) ou “Tem até mulher que é inteligente” (quando dito por um homem em rede nacional), cujos estereótipos, muitas vezes, podem passar despercebidos devido ao uso pelo senso comum:

Uma determinada estruturação social da diversidade semiótica pode ser hegemônica, tornar-se parte do senso comum legitimador que sustenta as relações de dominação. Mas a hegemonia, em seus períodos de crise, será sempre contestada em maior ou menor proporção (FAIRCLOUGH, 2012, p. 311).

Em outras palavras, uma ordem do discurso, em termos foucaultianos, pode exercer um poder hegemônico por um discurso legitimador que sustenta a dominação pelo senso comum (cf. PAVEAU, 2013). Todavia, a hegemonia também pode ter seu equilíbrio instabilizado em momentos de crise, podendo ser contestada, nas palavras do próprio Fairclough (2012), em maior ou menor proporção.

Este é um ponto que adentra justamente na ideologia, pois “o conceito de poder como hegemonia, conquistado mais pelo consenso [do] que pelo uso da força, reforça a relevância das ideologias, veiculadas pelo discurso” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 25). Como deixou claro Fairclough (2003, p. 9), as “ideologias são representações de aspectos do mundo que podem se mostrar para contribuir para estabelecer, manter e mudar relações de poder, de dominação e de exploração”¹³. Essa é uma visão crítica de ideologia, em que o autor dá ênfase aos mecanismos de poder. Ao seguir uma perspectiva crítica de John B. Thompson (apud RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 25), o conceito é tratado como “inerentemente negativo”. As ideologias são construções semióticas da realidade “em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117). Por ser mais eficaz quando é menos visível, a ideologia é eficaz com o discurso do senso comum. Por isso, “[se] reproduzimos acriticamente um aspecto problemático do senso comum, a ideologia segue contribuindo para sustentar desigualdades” (RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 25). Os grupos sociais são responsáveis, sob esse prisma, por essa reprodução ou perpetuação de um ato fundador (RICOEUR, 1983). Podemos dizer que a ideologia relaciona-se a certas legitimações “decorrentes de representações [que] contribuem para sustentar ou transformar relações de dominação” (BARROS, 2014, p. 88), ao se materializar nos textos, elementos de eventos sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Tomando emprestados os termos de Caldas-

Coulthard (2016), poderíamos falar em relação a credos implícitos, que “constituem o ‘senso comum’, que propõe uma base normativa para o discurso” (CALDASCOULTHARD, 2016, p. 215).

Fairclough (2003) aposta numa perspectiva dialética entre discurso e prática social, de modo que “o discurso passa a configurar uma prática social como modos de agir, modos de representar e modos de ser” (BARROS, 2014, p. 53). Nessa perspectiva, os significados acionais, representacionais identificacionais presentes em textos passam a fazer parte da mesma relação dialética entre discurso e práticas sociais:

- (1) Os significados acionais fazem parte das relações discursivas dos modos de ação, relacionando os modos de agir aos gêneros, que constituem “o aspecto discursivo dos modos de agir e interagir no curso dos eventos sociais”¹⁴. Segundo este autor, os gêneros variam em termos de abstração, como pré-gêneros ou gêneros situados. Os pré-gêneros fariam parte de categorias mais abstratas, tais quais a narrativa, a argumentação, a conversação, e os gêneros situados, são gêneros específicos de uma prática particular, como no caso de uma reportagem, gênero situado, que pode alçar os pré-gêneros narrativo ou argumentativo, por exemplo.
- (2) Os significados representacionais dizem respeito ao discurso em sua forma particular de visão de mundo, a um projeto específico de mudança da realidade, ou seja, enquanto modo de representação do mundo material, mental, social. Textos podem articular diferentes discursos, interdiscursivamente relacionados a

¹³ Tradução livre. Texto original: “Ideologies are representations of aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation.”

¹⁴ Tradução livre. Texto original: “Genres are the specifically discursal aspect of ways of acting and interacting in the course of social events.”

relações dialógicas mais harmônicas ou mais polêmicas (RESENDE; RAMALHO, 2013).

- (3) E os significados identificacionais relacionam-se aos modos de ser, aos estilos, que constituem o aspecto discursivo das identidades nos textos. A identificação, considera a identidade como um processo dialético em que discursos vão sendo inculcados nos modos de ser: Os processos identificacionais relacionam-se com os efeitos constitutivos do discurso. Ademais, os modos de classificar contínuo da sociedade refletem no modo como as identificações se colocam discursivamente.

Ratificamos que “esses três tipos de significados são interligados como parte do processo dialético de construção dos sentidos no texto, mesmo que, metodologicamente, possam ser analisados de modo separado” (BARROS, 2014, p. 55). Portanto, a análise em separado ajuda do ponto de vista didático-metodológico, mas a pesquisadora ou o pesquisador deve ter ciência do aspecto global do discurso, já que modos de agir, representar e ser representam significados de uma semiose social.

3. Através de uma visão analítica: cartaz *Escola Sem Partido*

A noção de significados parte da dialética de como os sentidos discursivos se constroem em textos,

levando-se em conta a necessidade de um trabalho interdisciplinar de forma a alcançar uma compreensão mais completa de como a linguagem funciona, por exemplo, na constituição e transmissão do conhecimento, na organização das instituições sociais, e no exercício do poder. (WODAK, 2004, p. 236)

Portanto, esse trabalho analítico busca uma compreensão da linguagem por meio de uma interdisciplinaridade (com os estudos linguísticos, da História, da Sociologia, etc) no sentido de um entendimento das estruturas sociais. Além disso, adotamos um modelo interpretativista (MOITA LOPES, 1994), pois nossa prática enquanto pesquisadoras e pesquisadores não pode ser tomada como verdade única, já que não buscamos verdades eternas. A concepção de verdade sobre qualquer assunto ou tema pode ser tratada como nada mais que “o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica”. (DE GRANDE, 2011, p. 13)

O cartaz¹⁵ se encontra na página do Programa:

¹⁵ Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 27 jan. 2019.

Deveres do professor

1

O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2

O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

www.programaescolasempartido.org

O cartaz começa chamando a atenção para os deveres do professor, o que já demonstra uma relação desigual de poder, pois coloca o professor numa posição de desvantagem, ou seja, em relação assimétrica devido seu silenciamento e/ou apagamento de seus direitos.

Do ponto de vista do significado acional, o discurso-cartaz, de um lado, se situa como um pré-gênero – argumentação –, já que se trata, em alto nível de abstração, de um conjunto de preceitos que utiliza argumentos para convencer um interlocutor, no caso, dos deveres que professores e professoras devem cumprir quando do momento da aula. Por outro, funciona como um gênero discursivo situado – um cartaz tal como o conhecemos –, como uma prática sócio-discursiva aceita, cuja finalidade é informativo-persuasiva. Por serem formas de interação, os gêneros “constituem tipos particulares de relações sociais entre interactantes”¹⁶ (FAIRCLOUGH, 2003, p. 75). A distância social que separa essa relação de grupos sociais (por exemplo, os proponentes do Programa *Escola Sem Partido* e as professoras e os professores) é legitimada pelo apelo a valores morais.

Lembremos, todavia, que estamos diante de relações de tensão.

¹⁶ Tradução livre. Texto original: “constitute particular sorts of social relations between interactants”.¹⁵ Tradução livre. Texto original: “ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses”.

Hegemonicamente, o discurso representado não traz a voz do professor para o debate, há um silenciamento. Apesar da estrutura declarativa afirmativa ou negativa, trata-se de um discurso de ordem, apesar da presença do sujeito-professor, em todas as seis ordens: “o professor não se aproveitará...”; “o professor não favorecerá...”; “o professor não fará...”; “o professor apresentará...”; “o professor respeitará...”; “o professor não permitirá...”. Ao colocar o sujeito “O professor”, o enunciado diminui o impacto da ordem direta, que seria, por exemplo, algo do tipo “Não se aproveite” (no primeiro) ou “Respeite” (no quinto). Usar essa forma declarativa no cartaz *Deveres do Professor* é uma estratégia gramatical para validar conteúdos das sentenças como se fossem valores que não precisassem ser questionados.

No tocante aos modos de representar, discursos são visões particulares de mundo, sejam processos ou estruturas materiais ou mentais, ou, ainda, o mundo social. Como diz o autor, esses aspectos particulares podem ser representados de modo diferente, daí termos de considerar que pode haver diferentes discursos em relação:

modos de representar aspectos do mundo – os processos, as relações e as estruturas do mundo material, o “mundo mental” dos pensamentos, dos sentimentos, das crenças, e assim por diante, e o mundo social. Aspectos particulares do mundo podem ser representados diferentemente, daí estarmos geralmente na posição de ter de considerar a relação entre diferentes discursos. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124)¹⁷

Os discursos podem ser identificados por temas no conteúdo dos enunciados e por perspectivas particulares. No cartaz, teríamos no conteúdo dos enunciados, por exemplo: convicções pessoais e convicções partidárias dos professores e das professoras, preocupações didáticas, apelo à moral e a garantia dos direitos (dos alunos). Ademais, os conteúdos também podem ser identificados por itens lexicais, que o autor chama de *wording*, ou seja, é por meio do vocabulário que também representa o mundo. Daí que, quando o cartaz enfatiza palavras ou termos como “moral” ou “preferência partidária”, é possível afirmar que há um forte apelo de discurso moralizante por meio do qual o Programa *Escola Sem Partido* se embasa. Já o mundo particular, ou visão particular, do cartaz está embasada no discurso de que os professores têm deveres a serem seguidos, e que mesmo suas convicções pessoais ou partidárias não podem estar à mostra. Suas convicções não podem ser responsáveis por incitar manifestações, bem como devem estar a serviço da moral. Vale a ressalva de que ao se criar diferentes representações de mundo, são criadas, também, diferentes representações de agentes sociais. O discurso não é a representação do que é, mas de como o mundo é visto por um grupo particular. Daí, serem prospectivos ou imaginários e inseridos num projeto de mudança que afeta os modos particulares de relação, em sentidos particulares. Nesse caso, vemos o discurso da neutralidade ou objetividade científica, no enunciado 4, que direciona o pensamento do professor para tratar com seriedade e justiça as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas ao tratar de questões políticas ou socioculturais. Não que não se possa tratar com seriedade e justiça esses assuntos, mas o discurso de neutralidade aqui apaga vozes sociais suprimidas ao longo de processos sociais, como vemos em temas como o racismo ou o feminismo.

¹⁷ Tradução livre. Texto original: “ways of representing aspects of the world – the processes, relations and structures of the material world, the ‘mental world’ of thoughts, feelings, beliefs and so forth, and the social world. Particular aspects of the world may be represented differently, so we are generally in the position of having to consider the relationship between different discourses”.

4. Para além: evocando indagações

E aí nos perguntamos, para além do conteúdo do cartaz: É possível ser neutro, livre de convicções pessoais (como os enunciados 1 e 2 parecem querer)? É possível não nos indignarmos com os números do feminicídio na sociedade brasileira? Como não nos aprofundarmos mais em questões como estas do que no ensino de gramática normativa para a Redação do ENEM? Não seria possível despertar o senso crítico das alunas e dos alunos para temáticas como estas, e, a partir disso, trabalharmos recursos argumentativos para a prova?

Consideramos “a urgente necessidade de retomar uma tradição crítica” (MAGALHÃES, 2012, p. 56), em termos de uma crítica problematizadora de questões sociais pertinentes do mundo contemporâneo, tais como o feminicídio, a homofobia, a violência, entre outras. Problematizar, revendo a própria crítica (e até nos confrontarmos com a crítica da crítica), é tarefa fundamental para uma nova construção epistemológica do próprio saber, ou saberes – evocando-se as palavras de Boaventura de Sousa Santos (2010) –, enfim, é rever a própria constituição de um campo ou de uma área de estudos.

Analisar o discurso, na nossa sociedade, significa ver, portanto, os potenciais significados ante as questões sociais contemporâneas. Além disso, o modo como determinados atores sociais são representados em textos também é um traço importante dos discursos que constituem esses elementos de eventos sociais. Isso nos coloca na categoria de estilos, os modos discursivos de ser, os processos identificacionais. Como frisou Fairclough (2003), as pessoas podem identificar-se linguisticamente pela pronúncia ou pelo ritmo da fala, ou, ainda, pelo vocabulário que usam. Este autor identifica, ainda, a modalidade e a avaliação como categorias que podem servir de base para o estudo dos estilos. No caso da modalidade, o produtor de um texto identifica-se no texto por meio do que é real, ou verdadeiro ou necessário; já no caso da avaliação, produtores textuais são identificados por meio do que é bom ou ruim, desejável ou indesejável. Por exemplo, os enunciados de 1 a 6 são modalmente deônticas, ou seja, são trocas de atividade não como uma ordem aberta, mas como modalizada por verbos do tipo “não se aproveitará”, “não favorecerá”, etc. O produtor do cartaz exige uma obrigação de professoras e professores, o que nos permite dizer que o nível de envolvimento com a obrigação seja necessário.

Em termos de avaliação, não temos exemplos clássicos do tipo “É bom que os professores...”, mas estruturas linguísticas que são tidas como desejáveis ou boas (o professor ou a professora não poderá emitir seus pontos de vista, seus interesses) ou indesejáveis ou ruins (o fazimento de propagandas políticas, por exemplo). Trata-se de processos identificacionais de agentes sociais: o grupo político-partidário do Programa *Escola Sem Partido* e o grupo de professores e professoras.

Uma análise mais estendida nos permite dizer que esse texto encerra relações de poder, por meio de significados tácitos (visões de mundo ou ideologias) que colocam em cena as tensões entre alguns grupos: professoras e professores e o grupo do Programa *Escola Sem Partido* mais diretamente, mas também, as alunas e os alunos, junto aos pais. Essas tensões se dão por meio das relações sociais desses agentes, via argumentos naturalizados, ideologicamente orientados. A análise do ponto de vista do gênero, por exemplo, permite ver que a hegemonia se dá por meio da legitimação de valores como a moral, a família ou as convicções ‘objetivas’, neutras, impessoais em detrimento de valores particulares.

Os discursos, como modos de representação da realidade, retratam os valores da família, da imparcialidade, da moral. Alguns aspectos são representados em detrimento

de outros, que são pontos de vista aos quais não foi dada voz. Nesse caso, a representação dos professores também foi vista em termos ideológicos, pois foram investidas de uma dada visão e não de outra.

O programa *Escola Sem Partido* identifica-se como prezando pela moral, pelos valores familiares, excluindo visões particulares. Assim, esse agente social constrói uma visão acerca do que é bom ou desejável, o que reflete, também, nas relações sociais de poder. Como afirma Fairclough (2003), os agentes sociais se colocam como conhecimento perito em um dado assunto, mas notamos uma monologização discursiva como um veículo de mão única.

5. Até uma reflexão questionadora: virtude discursiva

No entender de Paveau (2015), há uma relação entre o que se diz (ou o que se pode dizer) e uma atitude ética ou moral em sociedade¹⁸. Ou seja, os enunciados morais constroem uma crença ou um conhecimento num sentido moral (PAVEAU, 2015), e são enunciados que contêm termos axiológicos capazes de valorar um determinado conteúdo que carrega. Assim, uma virtude discursiva está atrelada a um determinado modo de dizer do agente-falante na produção de determinados enunciados ajustados a valores subjacentes à sua inter-relação, ou seja, uma proposição de que o ambiente como um todo está dotado de uma virtude discursiva, na própria relação entre os agentes. Assim, não faria sentido pensarmos, em primeiro lugar, numa possível neutralidade ideológica, já que todos os discursos são atravessados por uma componente moral/ética dos agentes ou atores sociais envolvidos: seja a voz social (MELO, 2017) do sujeito que produz o enunciado do programa *Escola Sem Partido*, seja a dos professores ou a das professoras, que, de alguma forma, tiveram sua voz excluída do processo.

Nesse sentido, um cartaz com enunciados, como os de nossa análise, está fundamentado não necessariamente em base de evidência suficiente (TIERCELIN, *apud* PAVEAU, 2015), mas em um discurso que se diz virtuoso, porque ético/moral. Assim, seria ilusório acreditar num ponto de vista neutro, onde é impossível haver neutralidade, haja vista o discurso do *Escola Sem Partido* elencar valores particulares de moralidade em detrimento a outros.

Se a ética discursiva é do ambiente como um todo (PAVEAU, 2015), então não há porque reivindicar uma ética ou moral quando esta só envolve uma das partes – no caso, a voz da *Escola Sem Partido* excluindo a dos professores e a das professoras. Em outras palavras, reivindicar uma moral no discurso não deve ser prerrogativa apenas dos partidários do *Escola Sem Partido*, mas estes devem reconhecer simplesmente que o ambiente como um todo é ético/moral, não havendo uma ética ou moral mais certa que outra, haja vista que essa virtude ética é construída no plano do próprio discurso, já que “[a] virtude discursiva manifesta-se nas *disposições* dos agentes em relação ao discurso co-construído no ambiente”. (PAVEAU, 2015, p. 226) (grifo nosso)

De igual modo, vemos que a noção de liberdade de expressão não poderia ferir a liberdade de pensamento, pois que cada pensamento é um posicionamento diante do mundo. A liberdade expressão deve estar relacionada diretamente com o princípio de pluralidade de ideias, já que isso é um dos preceitos constitucionais previstos no Art. 5 dos Direitos Humanos (1969).

¹⁸ A autora relaciona os dois conceitos (ética e moral) num entrecruzamento com o discurso, de modo que, na argumentação da autora, ética e moral são empregados da mesma maneira (PAVEAU, 2015, p. 18).

Além disso, questionamo-nos se, na relação família-escola, o educador ou a educadora perderia, de alguma forma, sua força educacional. Não poderíamos ditar isso como uma verdade, já que nossa análise está para os enunciados presentes no cartaz, que excluem a voz de professores e professoras, o que reduziria um debate sobre quais condições morais são estas que o *Escola Sem Partido* reivindica, já que até mesmo estas condições morais nada mais são do que uma ética discursiva (PAVEAU, 2015) dentro do ambiente de relação entre agentes (educadores, educadoras e os favoráveis ao *Escola Sem Partido*).

6. Considerações finais

O discurso entendido como um momento de práticas sociais e a vida social mediada textualmente (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999) permitiu uma análise textualmente orientada, que oferece “subsídios para uma análise social fundamentada em dados linguísticos que sustentem a crítica explanatória” (RESENDE, 2009, p. 47), constituindo-se como “uma abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas” (RESENDE; RAMALHO, 2013, p. 7). Ou seja, a ADC vem contribuindo cada vez mais na compreensão de dilemas contemporâneos (MAGALHÃES, 2005).

A ADC dentro de seu enquadre teórico-metodológico não separa teoria da metodologia ou a teoria da prática, haja vista que “é dentro e através do discurso, relacionado a outras práticas sociais, que formas de conhecimento e crença, relações e identidades sociais são produzidas, reproduzidas e transformadas” (BRENT, 2009, p. 121). Em outros termos, enquanto pesquisadores, também estamos sujeitos aos sistemas de conhecimento e crença, a teoria-metodologia funciona dentro de uma prática social, não podendo ser redutíveis uma a outra, também não podendo separar-se uma da outra (FAIRCLOUGH, 2001).

Os modos de representar, de ser e de agir contribuem para o modo como se dão as relações de poder, hegemonicamente por meio de sentidos tácitos, ideologicamente orientados. Essa visão permite dizer que o discurso seja, antes de mais nada, um modo de ação pelo qual as pessoas agem no mundo, além de ser um modo de representação e de identificação (FAIRCLOUGH, 2003). Nesse sentido, Fairclough (2001) aponta os efeitos construtivos do discurso: (i) constitui a construção de identidades sociais; (ii) constrói relações sociais entre as pessoas; e (iii) está presente também na constituição dos sistemas de conhecimento e crença. Ou seja, estão intrincados aos efeitos ideológicos que mantêm na construção do sentido do cartaz em pauta, nos permitindo desvelar o posicionamento explícito do Programa: agir no sentido de esmaecer as convicções particulares de professoras e professores em detrimento de valores neutros ou morais, familiares. O discurso-cartaz enfoca, assim, uma compreensão dos processos sociais contemporâneos, por seus “efeitos sociais que precisam ser compreendidos e qualificados” (MAGALHÃES; MARTINS; RESENDE, 2017, p. 23).

Nessa linha de raciocínio, procuramos, em linhas gerais, tocar em algumas questões discursivas da ordem de como um modo de ação, representação e identificação estão entrelaçadas às formas de dominação social por meio do poder, hegemônico, eficazmente por meio de ideologias tácitas embutidas em significados.

E desses significados emerge a ética discursiva que percorre o discurso-cartaz, deficiente, pois não leva em conta o todo do ambiente, mas apenas a voz de uma das partes, a da *Escola Sem Partido*, que exclui de um possível diálogo moral a voz docente.

E, intervindo contra a exclusão docente no espaço escolar, fica, no mais, o desejo por dias melhores, em que os agentes sociais do poder simbólico darão voz às professoras e aos professores e para que possam participar da roda de discussão sobre os caminhos da sala de aula, para que eles participem do debate na construção de uma sociedade de valorização da educação.

Referências

- BARROS, S. M. de. **Realismo crítico e emancipação humana** – contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Coleção Linguagem e Sociedade, vol. 11.
- BARROS, M. A. X. **Performatividade, gênero e representação: a construção do feminino no funk midiático**. 2014. 111 páginas. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MARCO%20ALBERTO.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.
- BRENT, G. R. Análise Crítica do Discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: LIMA, Cássia H. P.; PIMENTA, Sonia M. de O.; AZEVEDO, Adriana M. T. de (Orgs.). **Incursões Semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 118-138.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. Análise do discurso anglo-saxônica e semiótica social crítica. In: FERREIRA, Raimundo R.; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 199-224.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.
- CUNHA, C. Escola Sem Partido – polêmica entre doutrinação e a liberdade de expressão. **Uol**, 2018. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/escola-sem-partido-polemica-entre-doutrinacao-e-a-liberdade-de-expressao.htm>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em linguística aplicada, **Eletras**, v. 23, n.23, p. 11-27, dezembro de 2011. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Lingui.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.
- DIJK, T. van. **Discurso e poder**. Organização de Judith Hoffnagel e Karina Falcone. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 2, n. 25, p. 307-329, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- _____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- _____. **Discurso e mudança social**. Tradução de Maria Izabel Magalhães. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. **Language and power**. London: Longman, 1989.

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Filker. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. Edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. 11th printing. New York: International Publishers, 1992.
- _____. **The Gramsci reader**: selected writings 1916-1935. Edited by David Forgacs. New York: Schocken Books, 1988.
- HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. 2nd edition. London: Edward Arnold, 1994.
- LIMA, C. H. P.; SANTOS, Z. B. dos. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental na semiótica social. In: LIMA, C. H. P.; PIMENTA, S. M. de O.; AZEVEDO, A. M. T. de (Orgs.). **Incursões Semióticas**: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 30-47.
- MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- MAGALHÃES, I. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: _____ (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 17-68. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- _____. Introdução: a análise de discurso crítica, **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 21, n. especial, p. 1-9, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v21nspe/29248.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.
- MELO, J. R. B. de. *Vozes sociais em construção*: dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre diário do hospício, o cemitério dos vivos, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais. 2017. 454f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150922/melo_jrb_dr_arafcl.pdf?sequence=3. Acesso em: 17 set. 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguagem como condição e solução, **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 2, n. 10, p. 329-338, 1994.
- OLIVEIRA, L. A.; CARVALHO, M. A. B. **Fairclough**. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 11. p. 281-309.
- PAVEAU, M.-A. **Linguagem e moral**: uma ética das virtudes discursivas. Tradução de Ivone Benedetti. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- _____. **Os pré-discursos**: sentido, memória, cognição. Tradução de Greciely Costa e Débora Massmann. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011. Coleção Linguagem e Sociedade, vol. 1.
- RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Organização de Hilton Japiassu. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: _____; MENESES, Maria P. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos, **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 4, n. especial, p. 223-243, 2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313. Acesso em: 26 jan. 2019.