

A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação

Kátia Silva Cunha

Kátia Silva Cunha

é professora adjunta de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: kscunha@gmail.com

Resumo

A avaliação, como prática institucional, vem tensionando o campo da educação superior pela disputa que operam os discursos para domínio desse campo. A avaliação é um discurso que, na relação entre conflitos e tensões, disputas e domínio, explicita sentidos, crenças e valores de sujeitos e instituições. Compreender a avaliação como discurso nos imprime a necessidade de uma trajetória de análise, que nos coloca além das palavras, e que considera contextos, sujeitos e sentidos que são construídos nas práticas sociais. Portanto, a Teoria do Discurso fornece as categorias teóricas e metodológicas que ajudam na análise dos sentidos acerca dos discursos produzidos sobre – e dentro – da avaliação. Isso porque, na Teoria do Discurso, a linguagem é tomada, não como o centro da análise, mas como uma das dimensões das práticas sociais, o que implica a inclusão dos sujeitos e sua relação com um social que é constituído e transformado.

Palavras-Chave

teoria do discurso, avaliação, discurso, política.

Abstract

The evaluation, as an institutional practice, has been tensioning the high education field through the dispute of those who operate the discourses, seeking dominance over the Field itself. The evaluation is a discourse that, in the relation between conflicts and tensions, disputes and domination, uncovers meanings, beliefs and values of subjects and institutions. Comprehending evaluation as a discourse gives us the necessity of a trajectory of analysis- which sets us beyond words- and that considers the contexts, subjects and meanings which are built in social practices. Thereby, the Discourse Theory affords the theoretical and methodological categories which give support in the analysis of existing significations in discourses produced about –and inside- the evaluation itself. That is because, in the Discourse Theory, language is taken not as the centre of the analysis, but as one of the dimensions in social practices, which implies the inclusion of subjects and their relation with a social context that is constituted and transformed.

Keywords

discourse theory, evaluation, discourse, politics.

Neste artigo tecemos uma trajetória sobre o discurso, tendo em vista que nosso objetivo é justificar a Teoria do Discurso como categoria teórica e metodológica para o campo das políticas educacionais, especificamente aquelas que têm como centralidade a avaliação. Organizamos o artigo da seguinte forma: iniciamos com uma discussão sobre a emergência da centralidade da avaliação como controle em um contexto de reforma do Estado. Entretanto, enfatizamos que o discurso da avaliação como controle e regulação é um dos discursos que lutam pela fixação de sentido no campo da educação superior, e que se constitui como um discurso político. Em seguida, traçamos alguns elementos da trajetória do discurso nas ciências sociais, focalizando- o primeiramente como categoria metodológica até a sua compreensão como teoria, não desconsiderando a questão metodológica que lhe é constituinte. Ao final, destacamos a partir da teoria do discurso, algumas categorias centrais que nos ajudam na análise da avaliação institucional, compreendida enquanto discurso político.

Centralidade Da Avaliação: Regulação E Controle

São muitas as produções que discutem a avaliação explorando diversos aspectos, tais como: modalidades (somativa, normativa, criterial, formativa, diagnóstica), estratégias (diagnosticar as necessidades, acompanhar a aprendizagem, verificar a compreensão), abordagens (emancipatória, sociológica, formativa-reguladora, mediadora, diagnóstica), instrumentos (exercícios, provas, testes), objetos (instituições, políticas educativas, professores, programas, a aprendizagem e a própria avaliação – *meta-avaliação*), funções (proativa, retroativa, controle, classificação, diagnóstica), formatos (inicial, final, contínua, processual) e políticas (SAEB, SINAES, PISA¹). Segundo De Sordi, “sendo a avaliação uma realidade multifacetada e plural, talvez fosse o caso de falarmos em avaliações também no plural” (De Sordi, 2002: 71), talvez, diante dessa prática social que se desenvolve nas relações humanas, deparemo-nos com discursos que disputam sentidos na totalidade do social.

A avaliação como prática social tem ocupado uma dimensão fundamental no contexto das práticas escolares e, mais particularmente, sobre as práticas desenvolvidas pelos docentes em relação aos alunos. Nesse contexto, é comum associarmos a avaliação a

provas, exames, notas, classificação e seleção de sujeitos, identificada principalmente ao âmbito da escolarização. Nesse sentido, as produções sobre a avaliação da aprendizagem abordam diferentes perspectivas sobre o que é avaliar, qual a necessidade da avaliação, que instrumentos utilizar, assim como sobre os mitos, suas funções e relevância.

No caso da prática avaliativa vinculada aos processos institucionais, esta nos remete, entre outras, aos objetivos, critérios, sujeitos, usos e instrumentos que são desenvolvidos dentro de uma instituição e pelos atores dessa, nas relações que estabelecem e nas atividades que executam indo além dos estudantes e seus resultados nos instrumentos de uso na sala de aula.

A ênfase que vem sendo dada à avaliação da aprendizagem acaba por reduzir a ação avaliativa às práticas avaliativas utilizadas pelos professores, distanciando-a de sua dimensão institucional e restringindo seu campo de atuação ao processo de aprendizagem. No entanto, no sentido mais amplo, vale salientar, como aponta Dias Sobrinho, que “a avaliação é fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades” (Dias Sobrinho, 2003a: 93). No âmbito da ação avaliativa, estabelecemos o que consideramos certo e errado, válido e legítimo; assumimos concepções, estabelecemos diferenças e lutamos por ideias. Avaliar é uma prática social, isso significa dizer que não é uma atividade inerente a um sujeito, antes constitutiva dos sujeitos em relação, significando o mundo e a si mesmos, agindo, resistindo e interagindo. Nesse sentido, compreendemos a avaliação como prática social significada, que articula palavras e ações, logo um discurso.

O discurso da avaliação produz sentidos, entretanto, esse sentido, atribuído no ato de avaliar não se caracteriza como um sentido universalizado, isto é, não há um único sentido ou um que seja absoluto, permanente; antes, o sentido é provisório, incompleto, precário mesmo dentro de condições históricas e sociais. Isto porque fixar um sentido é uma busca constante na luta presente no campo da discursividade; tendo em vista que não existe uma garantia de que determinadas explicações ou efeitos de sentido sejam capazes de serem universalizados, sempre há uma disputa, na tentativa de dominar o campo de discursividade, em relação aos sentidos construídos acerca da sociedade, instituição, sujeitos, coisa ou conceito.

Nesse sentido, a avaliação é essencialmente política, pertence à esfera de luta e disputa do poder, quando estabelece valores, significa práticas e sujeitos: a avaliação é política.

A avaliação como prática institucional vem tencionando o campo da educação superior pela disputa que operam os discursos para domínio do campo. Como discurso, tem produzido instrumentos, procedimentos e estratégias que, por um lado, são justificados na busca em estabelecer resultados, escores, comparações e classificações, pontuando e qualificando indivíduos, práticas e instituições, e por outro, defendem uma abordagem cujos resultados e instrumentos ajudem na construção de uma perspectiva que encaminhe processos de formação e emancipação humana.

A discussão sobre a Avaliação Institucional nos leva, em primeiro lugar, a considerá-la não no campo privilegiado da educação. Mas, segundo Sander, a Avaliação Institucional “nasceu e se desenvolveu no contexto mais amplo das ciências sociais aplicadas, em especial da administração, tanto no mundo dos negócios como no setor público” (Sander, 2008: 11).

A centralidade da avaliação, na perspectiva de regulação e de controle do Estado sobre as instituições da educação superior, entra nas agendas das políticas de educação superior no contexto de recessão vivido a partir da década de 1970, diante do baixo crescimento

econômico e alta inflação, colocando em cheque o Estado de bem-estar social nos países capitalistas. A solução para a crise do Estado levou à implementação de reformas, que priorizam entre outras, a, “redução” da ação do Estado de “promotor” assumindo a função de “regulador” (Zainko; Coelho, 2007).

260

No Brasil, a abertura a um processo de reforma do Estado começa enquanto debate/possibilidade no campo político na década de 1980, “em meio a uma grande crise econômica, que chega ao auge no início de 1990, quando o país passa por um episódio hiperinflacionário” (Bresser Pereira, 1998: 43). Nesse sentido, a reforma é justificada no contexto da crise econômica. Segundo Brito, “é neste período que se estrutura um novo modelo conceitual sobre a inserção do Brasil na economia mundial, sobre a política comercial e industrial e sobre o papel do Estado com relação à economia e às instituições” (Brito, 1999: 36). O “novo” papel do Estado é apresentado a partir do paradigma da “governabilidade”, redução do papel do Estado em termos de financiamento e aumento de instâncias de controle e avaliação. “A reforma da educação, nesta direção, é concebida como uma das fundamentais reformas para a modernização produtiva da economia brasileira” (Zainko; Coelho, 2007: 110). Os pressupostos da reforma para a educação estabeleceram as seguintes prioridades: diferenciação, diversificação institucional e performatividade: discursos da qualidade, responsabilidade, eficiência e competitividade (Ball, 2004).

Nesse sentido, os pressupostos da reforma buscam adequar os sistemas de ensino, os sujeitos e as instituições a currículos diversificados e flexíveis e a novas formas de gestão e reestruturação dos cursos no atendimento às demandas emergentes do mercado de modernização produtiva; à formação para o trabalho que priorizasse a tecnologização; às mudanças do mundo contemporâneo competitivo e desenvolvimento de competências requeridas pelo mercado. Peixoto entende que, diante desse contexto, há a adoção de sistemas oficiais de controle, o que em relação à educação superior se constituem em “métodos de controle validados por uma autoridade externa” (Peixoto, 2004: 175) os quais passaram a constituir o componente central do campo da educação superior.

A avaliação institucional não começa a ser desenvolvida nesse contexto de Reforma do Estado; já vinha sendo experienciada em instituições, com a produção de instrumentos, conceitos, propostas; configurada em objetivos bem diversos dos desenvolvidos pela política educacional do MEC² no contexto da Reforma do Estado.

Na área de educação sua utilização evidencia dois discursos em disputa: um que defende o caráter democrático e participativo objetivando a formação humana, e outro, que parece ter tido uma expressão maior, na década de 1990, vinculado a um movimento internacional associado ao conceito de *accountability*³.

O termo *accountability*, usado no Brasil, no contexto da Reforma do Estado, foi traduzido por “responsabilização”, por Bresser Pereira (1997), como uma das exigências de governabilidade. Segundo Bresser Pereira (1997: 46), “a governabilidade nos regimes democráticos depende (...) (b) da existência de mecanismos de responsabilização (*accountability*) dos políticos e burocratas perante a sociedade (...)”. Nesse mesmo sentido, Bresser Pereira argumenta que

Sem dúvida um objetivo intermediário fundamental em qualquer regime democrático é aumentar a “responsabilização” (*accountability*) dos governantes. Os políticos devem estar permanentemente prestando contas aos cidadãos. Quanto mais clara for a responsabilidade do político perante os cidadãos, e a cobrança destes em relação ao governante, mais democrático será o regime (Ibidem: 49).

No conceito apresentado, Bresser Pereira (1997) articula o que entende serem as duas dimensões da responsabilidade da representatividade dos políticos e ação “dos cidadãos” de cobrança em relação à representatividade assumida. Esta dimensão de prestação de contas à sociedade, como parte da *accountability*, ganha materialidade a partir de dois processos: um processo de intervenção eficiente pelo Estado e a reforma das instituições do Estado para que sejam elas também mais eficientes e competitivas. Estes exigem um processo regulador, que possibilite informação, explicação e punição no paradigma da responsabilização. O processo regulador requer o uso de instrumentos que avaliem a performatividade (Ball, 2005).

Nesse sentido, a avaliação de resultados, ou avaliação da performatividade de uma instituição, ocorre em um contexto de mudança de paradigma sobre a função do Estado, colocando em evidência a atuação das instituições de educação superior em relação à sua função, aos seus sujeitos e seu fazer, diante de critérios estabelecidos externamente. Assinala Guadilla (2002) que esta “mudança” ocorre num contexto de reforma, exigindo transformações nas organizações em relação à legitimidade na produção, distribuição e avaliação do conhecimento, que ganha força entre outras razões pelos

(...) processos de internacionalização, o impacto das tecnologias de informação e comunicação em todos os processos relacionados com a produção, distribuição e avaliação do conhecimento (...), assim como a valorização da prestação de contas como forma de estabelecer a confiança das instituições (Guadilla, 2002: 44).

Nesse contexto de “prestação de contas”, como já dissemos, a avaliação ganha centralidade como instrumento capaz de traduzir a qualidade, relevância e atualização das instituições frente às demandas ou desafios do mercado e da formação exigida nos “novos” contextos de competição. Emerge, nesse sentido, a necessidade do uso de instrumentos avaliativos que indiquem escores de resultados. A vinculação da prática da avaliação à formulação de instrumentos que possibilitassem uma medida que indicasse os desempenhos parece apontar uma forte vinculação à concepção tecnicista de avaliação, associado ao gerencialismo, no campo educacional.

Os discursos sobre a avaliação na educação superior reforçam a necessidade da prestação de contas à sociedade, aperfeiçoamento das funções, controle da qualidade dos cursos e instituição através da mensuração das aprendizagens dos alunos, controle da produção acadêmica e monitoramento da instituição em relação à atualização e inovação.

No discurso da avaliação com ênfase na performatividade cabe ao Estado avaliar a eficácia e a relação entre custos e resultados; essa nova lógica avaliativa se relaciona às funções de classificar, controlar e fiscalizar, o que caracteriza o “Estado Avaliador” (Neave, 1988). Essa lógica, segundo Ball, “permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo” (Ball, 2004: 1116).

Este discurso da avaliação rivaliza com outro discurso presente no campo da educação superior da avaliação como “democrática”, “participativa” e “formadora”. Esse entendimento é encontrado em Dias Sobrinho (2003a,) que afirma ser a formação humana o eixo da prática da avaliação, tese também defendida por Afonso em relação à avaliação formativa como “a única modalidade de avaliação fundamentada no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino, para que todos cheguem a alcançar com sucesso os objetivos definidos e a revelar as suas potencialidades criativas” (Afonso, 2008: 74).

A presença de discursos em disputa no campo das políticas de avaliação da educação superior “evidenciam que estamos lidando com um campo político” (Peixoto, 2004: 176). Destacamos a política como o conjunto de práticas, instituições e discursos os quais buscam estabelecer uma ordem e criam as regras através das quais seja possível a convivência humana, um contexto onde a conflitividade é presente, tendo em vista a dimensão antagônica do político, inerente e constitutiva das relações humanas (Laclau; Mouffe, 2006).

262

Entendemos o campo político como definido por Bourdieu (2010: 163-164), “entendido ao mesmo tempo como campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura em dado momento”. O campo da educação superior vem sofrendo tensões provocadas pelo enfrentamento/disputa dos discursos da avaliação que visam dominar o campo. Nesse jogo/disputa, são construídos instrumentos de avaliação que materializam os discursos. Os instrumentos “explicitam” o discurso, representando “uma forma de oficialização, de legitimação” (Ibidem: 165) do discurso. Entretanto, em relação à avaliação institucional, a disputa presente no campo enfatiza que a avaliação não se reduz a uma medição técnica, sendo considerada como um processo que busca a qualidade.

Como afirma Dias Sobrinho (2003a), a avaliação institucional é o processo de reflexão sobre o levantamento realizado a partir de um diagnóstico, evidenciando as necessidades, os pontos frágeis, as forças e as fraquezas, que encaminham para um movimento de tomada de decisão diante dos resultados tendo em vista a conquista da “qualidade” ou o aperfeiçoamento da instituição. Dessa forma, a avaliação institucional apresenta-se como um meio para se obter o que se deseja na ação contínua e reflexiva sobre o fazer institucional. Analisando a avaliação enquanto política, inserimo-nos nesse campo investigativo sobre a educação superior, buscando analisar o discurso construído sobre a avaliação institucional.

Compreender a avaliação como discurso nos imprime a necessidade de uma trajetória de análise que nos coloca além das palavras e que considera os contextos, os sujeitos e os sentidos que são construídos nas práticas sociais. Nesse sentido, o tratamento da avaliação institucional como objeto de estudo no campo das políticas educacionais carece de uma abordagem metodológica que considere a linguagem não como o centro da análise, mas como uma das dimensões das práticas sociais, o que implica a inclusão dos sujeitos e sua relação com um social, que é constituído e transformado.

O Discurso: Aspectos do Debate nas Ciências Sociais

Segundo Burity (2007), a análise do discurso (doravante AD) começa a ser utilizada como alternativa metodológica, nas ciências sociais, a partir da influência da análise do discurso francesa, na área da linguagem, tendo como um dos seus teóricos Pêcheux. Os estudos de Pêcheux (2002) se concentravam nas questões relativas ao aspecto funcional da linguagem, apresentando como eixo o lugar da produção e os mecanismos que geram “a evidência” do sentido. Tal abordagem exige do analista um trabalho de “descrição” e “interpretação”. Como afirma Pêcheux em relação ao trabalho do analista: “A primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas” (Pêcheux, 2002: 50). A descrição, segundo o autor, é a primeira exigência, mas nela não se encerra o trabalho do analista, tendo em vista que a descrição é um processo de investigação muito característico da tradição positivista e naturalista que “desengaja o expectador”, como afirma Howarth (2000).

Segundo Guba e Lincoln, “O termo positivismo denota a ‘visão predominante’ que tem dominado o discurso formal nas ciências físicas e sociais por 400 anos” (Guba e Lincoln, 1994: 108). Para este paradigma, a pesquisa tem como princípio a busca da verdade, que se efetiva através do conhecimento da realidade. Para se chegar ao conhecimento da realidade, cabe ao pesquisador o exercício da observação. Conhecer é observar. No paradigma positivista, a descrição é uma categoria analítica, tendo em vista que “somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados” (Comte, 1978: 24). Dessa forma, o processo de descrição da realidade tem como princípio que conhecer é: dizer “como as coisas são” e verificar a relação causa-efeito, generalizando os resultados. Tal paradigma é criticado pelas Ciências Interpretativas, entre elas a hermenêutica, a fenomenologia e a análise do discurso (Schwandt, 1994).

A apreensão do sentido é o objetivo dos que estudam os fenômenos sociais a partir das Ciências Interpretativas. Para estas, o fenômeno social precisa ser compreendido, o que significa ir além da descrição. Quanto ao objetivo, esse poderia ser definido como estudar, interpretar e entender a realidade, o que implica compreender e interpretar os significados e as práticas construídas. Na mesma compreensão, citando o trabalho exercido pela Ciência da Hermenêutica, salienta Howarth: “os hermenêuticos sempre se encontram com um mundo de significados e práticas construídas, e buscam fazer este mundo mais inteligível” (Howarth, 2000: 172).

A crítica ao positivismo em relação à explicação objetiva da realidade se ancora nas restrições ao modelo de pesquisa que esta abordagem defende possível à aplicabilidade às práticas sociais. Na abordagem positivista, a ênfase se localiza na racionalidade científica, com base em princípios, tais como: unidade na ciência em termos de fundamentação lógica e metodológica, modelo hipotético-dedutivo, universalidade do conhecimento científico e neutralidade do pesquisador. Assim como a premissa de que as ciências sociais deveriam estudar a sociedade de forma objetiva, neutra, livre de preconceito, de juízos de valor e de prenoções (Santos, 2000).

Nesse sentido, as ciências interpretativas salientam que a ação de entender a realidade não pode ser metodologicamente entendida como descrever a realidade, cabendo ao pesquisador entender e interpretar essa realidade, mas não como um dado objetivo, nem como um fenômeno natural, cujas leis observadas em relação ao fragmento do fenômeno podem ser generalizadas ao universo do mesmo. Antes, a realidade social é um “mundo de significados e práticas construídas”, como salientou Howarth (2000).

A compreensão da importância dos significados estabelecidos pelos sujeitos, nas relações históricas e sociais que estes estabelecem, é reconsiderada na proposição de Pêcheux (2002). Sendo assim, sem desconsiderar a descrição, coloca-a como parte da ação metodológica. Entretanto, compreendendo-a limitada quanto à apreensão do sentido, evoca a necessidade de outra ação do analista, uma segunda exigência: a “interpretação”. Isso porque, para Pêcheux, “Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que se pretende trabalhar a análise de discurso” (Pêcheux, 2002: 53).

A descrição está exposta ao equívoco diante do “deslocamento do sentido”, e esse deslocamento traz a exigência da interpretação que trabalha diante dos “pontos de deriva” (Pêcheux, 2002) dos sentidos que se deslocam para “um outro”, “tornam-se outro, diferente de si mesmo”; aspectos que a descrição não trabalha. Entretanto, para Orlandi (1988),

haveria uma terceira exigência, pois não é a análise do discurso que atribui o sentido, este foi produzido num contexto imediato e histórico, dessa forma “o que ela [AD] faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando” (Ibidem: 117). A AD compreende que o significado do discurso não é arbitrário, antes constitutivo das relações realizadas com a cultura, a história, o social, através da linguagem, o que implica uma ação de “explicitar” os processos de produção de sentido.

Descrição, interpretação e explicitação dos mecanismos de produção de sentidos, tornam-se dispositivos metodológicos para a AD, que no fazer das ciências sociais oferece aos pesquisadores uma alternativa metodológica distante daquela, própria das ciências naturais, baseada na observação e descrição.

Vale salientar que em relação à análise do discurso há aqueles que não a consideram como um método, preferindo denominá-la “Estudos do Discurso”, como Dijk, ao afirmar que “A análise do discurso em si não é um método; antes, constitui um domínio de práticas acadêmicas, (...) prefiro usar o rótulo Discourse Studies (DS)” (Dijk, 2008: 11). Salienta o autor que a AD é transdisciplinar, pois dependendo dos objetivos em relação ao tema que se deseja investigar, ou diante da natureza dos dados ou dos interesses e habilidades do pesquisador, este dispõe da AD no domínio das práticas acadêmicas, não se constituindo em um método.

Continua Dijk: “os métodos (...) são escolhidos de modo que a pesquisa possa contribuir para a apoderação social de grupos dominados, especialmente no domínio do discurso e da comunicação” (Ibidem: 13). Para o desenvolvimento da pesquisa acerca dos mecanismos de dominação utilizados no discurso e na comunicação, a AD pode se utilizar de uma diversidade de métodos, que o autor prefere denominar de “abordagens analíticas em estudos do discurso”, podendo o pesquisador dispor, dentre os já existentes nas ciências sociais, como da observação participante e o método etnográfico, os quais podem ser, inclusive, combinados.

Divergindo de Dijk em relação ao aspecto metodológico, autores como Fairclough (2008) e Silva (2002) apresentam duas abordagens: uma “análise do Discurso Crítica”, (doravante ADC), e outra “não crítica”. O que diferencia as duas abordagens, segunda Silva, é que a “ADC não só descreve, mas também mostra como o discurso é moldado pelas relações de poder e ideologia” (Silva, 2002: 9-10), enquanto as não críticas trabalham com a descrição e interpretação das práticas discursivas.

Silva (2002) acrescenta como características de uma abordagem crítica os estudos que buscam mostrar os efeitos das relações de poder presentes no discurso, a luta pelo/no poder, as formas que asseguram a reprodução de poder, os sistemas de conhecimento e crença legitimadores de relações de poder e os efeitos ideológicos em sociedades e instituições.

Sobre a divisão do campo da AD, Fairclough entende que esta divisão apesar de não ser absoluta, pode ser percebida não apenas na descrição das práticas discursivas, mas principalmente, estabelece como críticas aquelas que, no estudo das práticas discursivas, compreendem o discurso como prática social, “moldado por relações de poder e ideologias” e os efeitos produzidos na ação dos sujeitos sobre o mundo e sobre os outros (Fairclough, 2008: 31-32). Assim como um sistema de conhecimento e crenças construído, que contribui para reproduzir ou transformar a sociedade. Salienta, entretanto, que nem sempre seus efeitos construtivos são evidentes para os sujeitos.

Segundo Fairclough (2008), o discurso contribui para a constituição das estruturas sociais, que se reproduzem ideologicamente no discurso, ao mesmo tempo em que moldam e restringem o discurso. Dessa forma, o discurso, construído nas relações estabelecidas na prática social, não é a construção de um sujeito; antes, encontra-se enraizado nas estruturas ideológicas, políticas, econômicas e culturais, estabelecendo uma relação de interdependência com o poder e a ideologia. É nesse sentido, afirma Fairclough, que todos os processos de produção, distribuição e consumo textual são processos sociais e “exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado” (Fairclough, 2008: 99).

265

Na AD, segundo o autor, o texto como discurso precisa ser compreendido na perspectiva da intertextualidade, levando-se em conta as formas de produção, distribuição e consumo, o que exige uma análise histórica de tratamento dos textos, e remete às condições de produção enunciadas por Foucault na obra *Ordem do Discurso*.

Foucault supõe que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (Foucault, 2006: 8-9), os quais poderiam ser agrupados em um primeiro grupo cuja função se constituiria como de controle, delimitação e sujeição do discurso, sendo estes internos e externos.

Entre os procedimentos de controle que funcionam como sistemas de exclusão externos, e que “põem em jogo o poder e o desejo” (Ibidem: 21), Foucault aponta os seguintes: a interdição que opera por meio do tabu, ritual e o direito de dizer a palavra, os quais “revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (Ibidem: 10); separação/rejeição localizando o lugar de quem fala, nesse sentido “basta pensar em todo o aparato de saber mediante o qual deciframos a palavra; basta pensar em toda a rede de instituições que permite a alguém (...) escutar a palavra” (Ibidem: 12); e verdadeiro e falso ou a vontade de verdade e vontade de saber, ou seja, o que é considerado verdadeiro ou não que se reconhece “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído e de certo modo atribuído” (Ibidem: 17).

Entre os procedimentos internos de controle do discurso, que funcionam como se buscassem “submeter outra dimensão do discurso” (Ibidem: 21), estão “a do acontecimento e do acaso” (Idem), os quais exercem o controle e o limite sobre o próprio discurso, sendo estes: o comentário que “conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado”, o qual opera com a memória, o interdiscurso, o deslocamento e a reparação (Ibidem: 25-26); o autor que opera como “princípio de argumento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Ibidem: 26), assumindo a função do autor; as disciplinas as quais precisam apresentar um “plano de objetos determinados”, terem sido construídas “sobre um modelo”, estarem inscritas em certo “horizonte teórico”, preencherem “exigências complexas e pesadas. A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (Ibidem: 36).

Há, ainda, os procedimentos que atuam como sistemas de restrição do discurso e determinam “as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam um certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles” (Ibidem: 36-37), sendo esses responsáveis pela “rarefação dos sujeitos”: o ritual que “define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam” (Ibidem: 39);

as sociedades de discurso que operam com o segredo e divulgação de um discurso, “cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição” (Ibidem: 39); a doutrina compreendida como a pertença a um campo discursivo sendo “a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra (...) liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros” (Ibidem: 42-43); e a apropriação social dos discursos que “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Ibidem: 44).

Compreender como os discursos são construídos através de procedimentos que buscam garantir a sua produção, distribuição e controle são tarefas do analista, as quais buscam explicar o conjunto complexo e difuso que os constitui, desvendando as séries que os compõem, as regularidades e a dispersão que os formam, como afirmou Foucault: “a análise do discurso, assim entendida, não desvela a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação” (Ibidem: 70). O autor se opõe, dessa forma, tanto à inexistência de um método quanto à existência de um significante, isso porque sua preocupação se assenta sobre a maneira que os sujeitos produzem seus textos enquanto fala e escrita.

No tocante a uma possível divisão na AD, entre abordagens críticas e não críticas, Maingueneau (2010: 64) afirma que “a análise do discurso, de fato é, por sua própria natureza, portadora de uma dimensão crítica”, o que se materializa pela seleção de seus objetos, pelo caráter “dessacralizante” de sua natureza, por não “autonomizar” os textos relacionando-os a “práticas sociais e a interesses situados” (Ibidem: 65). Colocando em questão a categoria sujeito, “que se encontra dispersa numa pluralidade de práticas discursivas reguladas e dominadas por um interdiscurso” (Idem). Para o autor, a análise crítica do discurso está estabelecida no trabalho que é próprio, constitutivo da análise do discurso. Assim, não haveria uma análise de discurso que não fosse crítica. “A fronteira entre a ACD e a análise do discurso, no meu entendimento, só pode ser indecível” (Maingueneau, 2010: 64).

Ao assumir a dimensão crítica como constituinte da AD, Maingueneau (2010) se opõe a Fairclough (2008) e Silva (2002), salientando uma “finalidade crítica” assumida pela AD que impossibilitaria uma AD não crítica, desde a seleção do objeto de investigação, caracterizado por uma desconfiança em relação à linguagem, o questionamento da autoridade dos textos e a desconfiança sobre a transparência da linguagem.

Compreendemos que a centralidade na linguagem, que encaminha o analista para além da descrição, chegando ao campo das ciências interpretativas, é o ponto de partida dos que trabalham com a análise do discurso. Entretanto, o lugar de centralidade da linguagem foi sendo deslocado e esse trabalho de deslocamento, de ir além da análise do discurso como ferramenta de análise, implicou na constituição do debate sobre uma teoria do discurso, como salientam Burity (2007) e Howarth (2000).

Na seção seguinte trataremos de apresentar a trajetória do Discurso indo além das questões metodológicas e aproximando-se de uma teoria do Discurso.

Discurso: da Análise à Teoria

A produção dos significados é a “preocupação” da Teoria do Discurso (doravante TD), mas analisada a partir das regras e convenções de sua produção em um contexto sócio-histórico. Segundo Howarth,

A Teoria do Discurso está preocupada com a compreensão e interpretação dos significados socialmente produzidos, em vez de procurar pelas explicações causais objetivas e isso significa que um dos principais objetivos da pesquisa social é delinear as regras e as convenções historicamente específicas que estruturam a produção de significados em contextos históricos específicos. (Howarth, 2000: 128)

267

Na TD, o social é a centralidade: os atores sociais, a transformação social, a explicação do social, as relações e as práticas sociais, a constituição do social. Dessa forma, procura fornecer novas formas de interpretação e elucidação do significado, não através da recuperação e reconstrução dos significados produzidos pelos atores sociais, mas “através do exame das estruturas particulares em que os agentes sociais articulam projetos hegemônicos e formações discursivas” (Ibidem: 129). Nesse sentido, cabe aos teóricos do discurso responder: “como, sob que condições, e por que razões, os discursos são construídos, contestados e mudados” (Ibidem: 131)?

Burity afirma que entre a TD e a AD “não se trata de estabelecer uma demarcação categórica” (Burity, 2007: 74). Parece-nos, entretanto, que a posição de Burity (2007) apresenta-se divergente em relação ao afirmado por Howarth (2000), tendo em vista que este considera os pesquisadores da TD não como analistas, mas como teóricos do discurso.

Mas essa não seria a diferença principal. A questão se coloca quanto à “opacidade” do discurso enquanto condição ou estado médio do “ideológico e do político”. Segundo Howarth (Idem), sendo o objeto teórico construído dentro de um sistema histórico, relacional e específico da produção do conhecimento, a tarefa do pesquisador não seria tornar os “significados inteligíveis”, o que encaminharia para uma “hermenêutica da recuperação”, onde o inacessível não era o próprio texto, mas o seu significado original, escondido por práticas ou discursos. Nesse sentido, a TD trabalha com a compreensão e a explicação da articulação dos sujeitos por “projetos hegemônicos” e “formações discursivas” (Idem).

Apesar de entender que não há uma demarcação categórica entre TD e AD, segundo Burity (2007), a diferença reside na rejeição que a TD faz “da distinção entre o discursivo e o extra-discursivo⁴ e de sua definição formal de discurso que transcende o domínio da linguagem tal como trabalhada na linguística e pressuposta como um dado empírico pelo *mainstream* das ciências sociais” (Burity, 2007: 73). Nesse sentido, a linguagem é tomada não como o centro da análise, mas como uma das dimensões da prática social, o que implica a inclusão dos sujeitos e sua relação com o social que é constituído e transformado discursivamente e nesse processo os sujeitos e a “realidade” são também construídos no âmbito do discursivo. Segundo Marchart,

(...) o âmbito do “ser” coincide inteiramente com o âmbito do discursivo, e a mera existência física de um objeto sempre terá que ser mediada pelo discurso. Na medida em que todo “ser” se constrói discursivamente, e, o inverso, o discursivo constitui o horizonte de todo “ser”, a teoria do discurso, implícita ou explicitamente, constitui uma ontologia (Marchart, 2009: 197).

A ontologia é uma dimensão fundamental da TD, tendo em vista que o “ser” só pode ser compreendido dentro do campo discursivo. Nesse sentido, a TD seria compreendida como a Teoria da Significação, pois segundo Marchart, “encontramo-nos não somente com uma teoria da “significação política”, senão com uma ‘teoria da significação’” (Marchart, 2009: 145).

A TD implica um paradigma que advoga que a realidade é formada e construída nas relações sociais, históricas e culturais que estabelecem os sujeitos no campo da discursividade. Afirma Marchart que a TD tem status de uma ontologia: “[Tenho] dado

razões para argumentar que a teoria do discurso, tem o estatuto de uma ontologia. A natureza do “ser” modificada automaticamente a partir da perspectiva da teoria do discurso (...)” (Ibidem: 200). A TD compreende que os sujeitos constroem o mundo e através dessa ação significadora dão sentido às coisas. Advoga o autor uma ontologia, uma teoria da significação do “ser”.

268

Teoria do Discurso

A Teoria do Discurso, na perspectiva que trabalham Laclau e Mouffe (1990, 2006), compreende o discurso como prática social, e nesse sentido as palavras não têm valor em si mesmas. Conforme Barrett, “o discurso não é um texto ou uma fala, ou coisa similar. O termo diz respeito, sobretudo ao sentido” (Barrett, 2007: 257). Assim, o sentido não está dado, nem é absoluto. O sentido nunca está pronto e acabado, imprimindo para o analista a necessidade de desconstrução dos discursos em busca da construção dos sentidos que foram sendo articulados em práticas sociais que pertencem a um determinado contexto histórico, o que implica a existência de um processo articulatório e interativo.

O discurso, na perspectiva da TD, não se limita à fala e à escrita, nem à busca de uma verdade subjacente e escondida, muito menos a reconstruir sentidos ocultos, antes, insere-se em um sistema relacional, no engajamento de sujeitos na ação significadora de construção/produção histórica e social. Procura-se, dessa forma, analisar a “maneira pela qual as forças políticas e atores sociais constroem sentidos no interior de uma estrutura social incompleta e indecível” (Howarth, 2000: 129).

Isto significa dizer que toda configuração social é uma configuração significativa (Laclau; Mouffe, 1990) e todo “ser” é constituído no discurso⁵.

O objeto/coisa existe, tem uma materialidade referencial, e isto independe do sujeito, mas “o sentido dos objetos físicos deve ser entendido pela apreensão de seu lugar num sistema (discurso) de normas socialmente construídas” (Barrett, 2007; 258). O sentido só pode ser compreendido através das relações, dos “sistemas classificatórios”, das “condições de produção” do conhecimento, que são construídas pelos sujeitos em relação, e que se constituem como contingentes e históricas, dentro do campo discursivo.

Nesse processo de significar as coisas – os fatos naturais e sociais -, o discurso constitui o critério “de verdade”, ou “vontade de verdade”, como afirmou Foucault: “essa vontade de verdade (...) apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas...” (Foucault, 2006: 17). O “sistema classificatório” não é espontâneo, ou inerente aos seres, antes construído sobre um “suporte institucional”, a partir de um “conjunto de práticas” e regras, as quais validam, distribuem e consentem com o conhecimento produzido, e este lugar discursivo é um espaço de luta. O que significa dizer que o sentido não está na coisa, objeto, ação e processo e o “sentido pode ser outro”, tendo em vista que é construído dentro de uma determinada formação discursiva.

Um objeto “só é” porque é parte de um sistema de relações com outros objetos, sendo essas relações socialmente construídas, e não dadas nem “autocontidas”. De acordo com o exemplo de uma “pedra”, citado por Laclau e Mouffe (1990), uma pedra poderia ser definida como um objeto de contemplação estética ou um projétil. Essa definição não coloca em dúvida a sua existência, mas define o sentido: ser um projétil ou objeto de contemplação só é possível em um sistema de relações.

Dessa forma é que a identidade dos elementos é relacional, não possibilitando uma “essência fixa”, tendo em vista que os elementos estão sempre expostos à interferência de estruturas externas, o que Laclau e Mouffe (Idem) definiram como “sistema de diferenças⁶”. Saliencia-se, entretanto, como esclarece Barrett, que não há nessa assertiva um questionamento da materialidade referencial – a existência – dos elementos, e complementa: “Laclau e Mouffe não derrubam nem dissolvem tudo no discurso: eles insistem em que não podemos apreender o não discursivo ou pensar nele senão em categorias discursivas contextualizantes”(Barrett, 2007: 258). Dessa forma, a questão diz respeito ao sentido, em relação à compreensão de sua construção que resulta do sistema de regras constituintes de uma prática articulatória, ou seja, o “ser” e sua existência são mediados pelo discurso.

Quanto ao “sistema de diferenças” ou “o discursivo”, espaço de luta e de articulação, ou como afirmou Marchart, “o jogo infinito das diferenças” (Marchart, 2009: 182), o que se estabelece como princípio é a impossibilidade de um fundamento último e não a impossibilidade de qualquer fundamento. Diferença não é distinção. “A lógica da diferença é uma lógica de expansão e complexidade cada vez maior [do espaço político]” (Laclau; Mouffe, 2006: 174), o que corresponderia à articulação de elementos diversificados sob um mesmo termo. Como exemplo, Barrett (2007) apresenta a análise que Laclau e Mouffe fazem do termo “Movimentos Sociais”, que desloca do lugar privilegiado o sentido de “luta”.

O lugar ocupado pelo termo “luta de classes” é deslocado de sentido, dando lugar a lutas diversificadas feministas, éticas, ecológicas, das minorias sexuais e antirracistas, entre outras, que sob o termo “Movimentos Sociais” são agrupadas. Esse “sistema de diferenças” promove uma “lógica de equivalência”. Segundo Laclau e Mouffe (2006: 174), “a lógica da equivalência é uma lógica de simplificação do espaço político”. Ou seja, os discursos que antes ocupavam uma posição diferencial no espaço social foram agrupados e articulados em um novo discurso que agora os representa.

A lógica da equivalência explica a dificuldade de “fixação última do sentido”, assim como a absoluta não fixação do sentido. “A impossibilidade de fixação última do sentido implica que haja fixações parciais. Porque, caso contrário, o fluxo mesmo das diferenças seria impossível. Para subverter o sentido, deve haver um sentido” (Laclau; Mouffe, 2006: 152). Assim, afirmam que o discurso busca dominar o campo da discursividade, deter o fluxo das diferenças e fixar parcialmente os sentidos, mas não há nada que garanta que determinadas explicações, ou conceitos, ou projetos políticos, sejam capazes de serem universalizados, sempre há uma disputa, “jogo de significados” no campo da discursividade.

Acrescenta Marchart (2009) que compreender toda configuração social como um discurso no “jogo infinito de diferenças” é compreendê-la como incompleta, precária, numa luta para a fixação de sentidos, numa busca em direção a um fechamento, mesmo que seja sempre parcial e provisório – isto porque as estruturas discursivas externas interpelem sempre.

A busca pelo fechamento é o momento do político, da luta hegemônica, da fixação do sentido, do antagonismo. Segundo Marchart, “na teoria de Laclau, “antagonismo”, originalmente nomeia a divisão equivalencial de um campo discursivo (...) em dois campos” (Marchart, 2009: 186), o que implicaria dizer que o antagonismo separa o que é do que não é. Essa divisão diferencia “o não ser”, do que foi hegemonicamente articulado como “o que é”, e esse “resto” – “não ser”, aquilo que não foi articulado, impossibilita o fechamento do social, tendo em vista que não foi excluído ou destruído, apenas separado, e é esse “resto” a possibilidade da emergência de novos sentidos. “É também nesse sentido

que toda tentativa de fixar, de estabelecer uma ordem está sujeita a sua subversão” (Mutzenberg, 2008: 210). As relações sociais no campo da discursividade são constituídas de relações de poder, nessa busca/tentativa de dominar o campo, de fixar o sentido, logo são relações construídas no âmbito do político⁷.

270

No discursivo, as práticas sociais, mesmo aquelas que não se apresentam – ao menos não aparentemente –, construídas no campo de disputas, ou melhor, no âmbito político, como por exemplo, “comprar uma entrada para um concerto”, na realidade se constituem como práticas sociais cujas origens políticas podem ter sido esquecidas. Entretanto, o fato de suas origens terem sido esquecidas não suprime sua condição política, que pode, a qualquer momento, ser reativada, como por exemplo, numa ida a um concerto que se “converte em uma manifestação política” (Marchart, 2009: 198). Dessa forma, “onde quer que olhemos, descobriremos o político na raiz mesma das relações sociais” (Idem). Em outras palavras, “as relações sociais são sempre relações de poder” (Idem).

A identidade dos elementos é relacional, o que implicaria dizer que o processo relacional que constitui a identidade no campo da discursividade é constituído, ele mesmo, por relações de poder. Mutzenberg afirma que “toda identidade ou objeto se constitui no contexto de uma ação” (Mutzenberg, 2008: 209). Se levarmos em consideração as afirmações de Mutzenberg (2008) e Laclau (2008), podemos afirmar que a identidade se constitui política e interrelacionalmente. Segundo Marchart, “em suma, o político – ainda que em pequenas doses – se encontra em todas as partes. Contudo, “em todas as partes” é um lugar peculiar que ninguém jamais viu” (Marchart, 2009: 230). Isso não significa que tudo seja político, antes que o sentido é político. E se o sentido é constituído num campo discursivo, o discurso é, em essência, político.

À Guisa de uma Conclusão

O discurso se constrói através das práticas sociais em um campo de discursividade. Essas práticas são significadas e resignificadas pelos sujeitos nas relações que estabelecem em um determinado contexto social e histórico, imprimindo significados, os quais estão presentes e referendados em uma memória, a qual de alguma forma torna a ser falada. Como afirmou Foucault: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Foucault, 2006: 26). O discurso é a prática articulatória, que joga com a interdição, e nesse processo deixa um “resto” não articulado, que luta dentro do campo discursivo pela subversão do que já existe ao mesmo tempo em que busca a hegemonia dos sentidos.

Dessa forma, o trabalho do analista procura responder “(...) como determinados discursos são (re)produzidos, evidenciando conflitos, revelando a incompletude de tais discursos e fazendo emergir possibilidades que foram excluídas, explicitando antagonismos” (Mutzenberg, 2008: 212). Nesse sentido, os sentidos são criados nas relações sociais e históricas, quando os sujeitos buscam dar significado às coisas, ao seu fazer e seu viver. Este processo de significação é contingente, social, político e histórico.

Desta forma, compreendemos que os sujeitos dão sentido ao mundo, o qual se constitui de forma contingente. Ao construir o mundo em sentido, os sujeitos fazem-no, imbricados nas práticas sociais, na linguagem e na própria ação exercida. Os sentidos são construídos nas relações que se estabelecem dentro de um campo discursivo. E não há um sentido único, fixo ou estável, mas sentidos que disputam o domínio do campo da discursividade. Nesse processo, a articulação é uma estratégia vivida na luta com outros sentidos, isto porque a hegemonia em um campo não é resultado de uma “harmonia”, consenso ou mesmo uma convergência sobre o objeto em questão. Antes, a ação hegemônica dentro

de uma configuração ou contexto permite que um sentido se fixe provisoriamente, pela ampliação dos sentidos particulares, no “jogo de diferenças” a ponto de fazer sentido a outros discursos dispersos no campo da discursividade. Partindo desse princípio, o mundo é uma construção política. Nesse sentido, afirma Burity que a TD

271

(...) focaliza sobre a forma como a constituição da realidade social num dado momento se dá a partir de uma pluralidade de discursos em disputa, expondo as condições de possibilidade (e de impossibilidade) para a emergência de projetos e modelos de sociedade, organização e ação coletiva (Burity, 2007: 80).

Assim estamos diante de uma teoria que, ao compreender e explicar, constrói a realidade e, longe de ver a realidade como forma objetiva, como “algo dado”, busca analisar a produção de sentidos, sua construção, ressignificação, conflito e antagonismos. Fairclough afirma que “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (Fairclough, 2008: 91). Assim, o discurso é ação, representação, significação, relação dos sujeitos sobre o mundo e no mundo, com os outros sujeitos e sobre estes.

A TD propõe-se, então, a explicar como, sob que condições e por quais razões o discurso foi construído, mudado ou conservado (Howarth, 2000), assim como pretende evidenciar conflitos, revelar sua incompletude e fazer emergir o que foi separado (Mutzenberg, 2008) em um determinado campo discursivo.

Nesse sentido, analisar os discursos construídos sobre a avaliação institucional como prática social no interior do campo da educação superior nos remete à necessidade de compreender como esse campo vem se construindo como espaço de luta e de articulação de discursos, que como tal nunca consegue a “fixação última do sentido”, deixando sempre algo não articulado, vencido, silenciado, mas não exterminado, logo, “vivo” no campo. Esse resto não articulado encontra-se pronto para ser reconduzido, reinterpretado, ressignificado e reativado em outro momento diante da emergência de um novo processo de articulação.

Gomes, na análise das identidades discursivas⁸, afirma que “o fenômeno da educação superior, complexo e heterogêneo em si mesmo, deve ser compreendido a partir de uma perspectiva que leve em consideração as causalidades históricas e as causalidades sociais” (Gomes, 2006: 13). Nesse sentido, compreender e explicar as práticas sociais, entre elas a prática social da AI, exige que as consideremos historicamente situadas, nos contextos e nas relações, tendo em vista o caráter relacional de toda prática social. Compreendemos que Avaliação Institucional, doravante AI, quando realizada por uma instituição, estaria sujeita aos mesmos princípios.

Entretanto, salienta Guadilla, os processos de auto avaliação institucional, num contexto de reformas, imprimem às instituições uma busca por melhores resultados, exigindo das mesmas um novo formato de gestão, “o qual implica contar com organizações que tenham aprendido a autoconhecer-se, autorregular-se e a tornar visíveis as dinâmicas institucionais” (Guadilla, 2002: 45). Nesse sentido, Guadilla (2002) salienta que o contexto de reformas é o que justifica a realização de um processo de AI, o que conforme Dias Sobrinho (2005) seria a necessidade de autoconhecimento. Autoconhecimento e auto-regulação constituem-se como exigência de “novo formato de gestão” na proposição de resultados, sendo dessa forma não uma necessidade institucional, mas uma exigência externa (Guadilla, 2002).

A disputa no campo discursivo da AI enfatiza a dimensão política diante dos discursos polares formativa/de resultados, processo/produto, necessidade da instituição/exigência externa. Esses discursos defendem interesses, conceitos e funções colocando em disputa uma concepção de “universidade”. No caso da educação superior, os discursos produzidos incorporam temáticas tais como: o uso de exames, a ação regulatória assumida pelo Estado, a qualidade das escolas, prestação pública de contas do trabalho exercido pelas instâncias educativas, credenciamento e credenciamento das IES⁹, formas de avaliação e qualidade. É nessa direção, afirma Morosini que esse debate no campo da educação, e especificamente no campo da educação superior, estende-se “cada vez com mais intensidade” (Morosini, 2004: 145).

272

Como discurso, a política de avaliação é constituída no contexto das práticas sociais, logo construída nas relações estabelecidas num dado contexto histórico-social. Como política é o resultado de uma articulação entre elementos, em que um discurso “assume, sem renunciar por completo sua particularidade, a função adicional de representar (...) o todo” (Laclau, 2008: 349). As articulações e as lutas não cessam quando as políticas estão materializadas em um texto (regulamentos), isto porque, frente ao “texto” os sujeitos iniciam um processo de significação presente na interpretação do texto, que passa a ser recriado no vivido. Nesse sentido, Ball afirma que

a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (Ball apud Mainardes; Marcondes, 2009: 305).

Os sujeitos recriam o texto no contexto das práticas sociais.

Compreendendo que há uma disputa no e através do discurso da avaliação institucional, como prática social, no interior das instituições, entendemos a Teoria do Discurso como possibilidade de análise para esse campo discursivo, o qual compreende que o discurso não se encerra na linguagem, enquanto fala e escrita. Antes, analisa os sentidos construídos sobre a prática social da avaliação institucional, partindo do princípio de que “não há realidade social fora da significação ou além do sentido” (Marchart, 2009: 196-197). A Teoria do Discurso explora os discursos presentes no campo discursivo, que lutam pela fixação do sentido no interior da instituição e as lutas internas no subcampo da avaliação, que buscam não apenas a hegemonia no subcampo, mas a hegemonia do campo da educação superior.

(Recebido para publicação em julho de 2012)

(Reapresentado em outubro de 2013)

(Aprovado para publicação em novembro de 2013)

Cite este artigo

CUNHA, K. S. A teoria do discurso como abordagem teórica e metodológica no campo das políticas públicas em educação. **Revista Estudos Políticos**: a publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e)anos (UFF) e do Núcleo de Estudos em Teoria Política (UFRJ). Rio de Janeiro, nº 7, pp. 257 – 276, dezembro 2013. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/>.

Notas

273

1. Respectivamente: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Sistema de Avaliação da Educação Superior e Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

2. Ministério de Educação e do Desporto – Brasil.

3. Para Pinho e Sacramento (2009: 1345), a palavra *accountability* tem sido comumente traduzida como “responsabilização” com base no conceito trazido por Campos (1990), que apresenta o conceito como sinônimo de responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo, associado ao conceito de democracia. “É sinônimo de responsabilidade objetiva, isto é, trata-se da responsabilidade de uma pessoa ou organização perante outra, fora e si mesma. Tal responsabilidade tem consequências, implicando em prêmios, pelo seu cumprimento, e castigos, quando o inverso é verificado” (Ibidem: 1348).

4. Também considerado não discursivo. Compreendemos o extradiscursivo a partir da explicação introduzida por Žižek (2007: 16): “O espaço intersubjetivo concreto da comunicação simbólica é sempre estruturado por vários dispositivos textuais (inconscientes) que não podem ser reduzidos a uma retórica secundária”.

5. Para exemplificar a constituição do sentido, Laclau e Mouffe (1990: 116) apresentam como exemplo os fatos naturais, que transcreveremos abaixo: “O que podemos dizer acerca do mundo natural, acerca dos fatos da física, da biologia ou da astronomia, que não estão aparentemente integrados nas totalidades significativas construídas pelos sujeitos? A resposta é que os fatos naturais são também fatos discursivos. E o são pela simples razão de que a ideia de natureza não é algo que está aí simplesmente dada, para ser lida na superfície das coisas, senão que é ela mesma, resultado de uma lenta e complexa construção histórica e social. Denominar a algo como objeto natural é uma forma de concebê-lo que depende de um sistema classificatório. Entretanto, isto não põe em questão o fato de que esta entidade que chamamos: “pedra” exista no sentido de que está presente aqui e agora, independente de minha vontade, não obstante, o fato de que seja uma “pedra” depende de um modo de classificar os objetos que é histórico e contingente”.

6. Segundo Barrett, “Derrida elaborou uma teoria da linguagem como o infundável “jogo dos significantes” (Barret, 2007: 249), e uma teoria do sentido linguístico como sendo construído através de relações de diferença numa cadeia. A diferença passou a figurar, numa ampla faixa da teoria social moderna como o exemplo dessa abordagem da linguagem, e como a marca de uma rejeição do sentido absoluto, ou como dizem Laclau e Mouffe, da “fixidez última” do sentido”.

7. Marchart afirma que: “É possível interpretar uma erupção vulcânica como um fenômeno natural ou como a “ira de Deus” (Marchart, 2009: 199), entretanto em ambos os casos a rede global de relações de poder (do discurso da ciência moderna ou do sistema de crenças da Igreja Católica) já deve estar em funcionamento, instituída politicamente, para que essa interpretação tenha êxito” – grifo do autor.

8. No texto em questão, o autor não analisa a Avaliação Institucional. Antes, faz a análise da produção acadêmica do campo da educação

superior, procurando “analisar as origens e razões que levaram à construção, o uso e a reprodução, no campo da educação superior, das identidades discursivas público-privado e estatal-mercado, argumentando que se convencionou o emprego polar e antinômico dos mesmos” (Gomes, 2006: 13). Entretanto, sua concepção de discurso presente no texto nos possibilita uma ampliação para este trabalho.

9. Instituições de Educação Superior.

274

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5. ed. Petrópolis, RJ: DP&A, 2008, p. 67-80
- BALL, Stephen J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar*. Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1105-1126. ISSN 0101-7330.
- _____. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cad. Pesqui. [online]. 2005, vol. 35, n.126, pp. 539-564
- BARRETT, Michéle. *Ideologia, política e hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe*. In: ŽIŽEK, Slavoj. *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007. p. 235-264.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional*. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.
- _____. *A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.
- BRITO, Vera Lucia Alves de. *Autonomia Universitária luta Histórica*. In: DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999. p. 23-40.
- BURITY, Joanildo A. *Teoria do discurso e Análise do discurso: sobre política e método*. In: WEBER, Silke; LEITHAUSER, Thomas. *Métodos Qualitativos nas Ciências Sociais e na prática social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.
- COMTE, Auguste. *Curso de Filosofia Positiva: Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista / Auguste Comte*; seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).
- DE SORDI, Maria Regina Lemes. *Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo*. In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 65-80
- DIAS SOBRINHO. *Avaliação Institucional como prática social de articulação*. In: SILVA, Ilton Benoni da; ROSA, Magna Stella Cargnelutti Dalla (orgs.). *Avaliação institucional integrada: os dez anos do PAIUNG*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003a, p. 35 -48
- DIJK, Teun A. Van. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006. 275
- GOMES, A. M. *Identidades discursivas público-estatal e privado-mercado: desafios teóricos ao campo da educação superior?* Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG, 2006. p. 1-15
- GUADILLA, Carmem García. Educación Superior en América Latina: una perspectiva comparada de la década de los noventa. In: TRINDADE, Hélió; BLANQUER, Jean-Michel (orgs.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 32-60
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. In: NORMAN, K. Denzin; LINCOLN, Ivonna S. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. p. 105-117.
- HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham: Open University Press, 2000, p. 126-139
- LACLAU, Ernesto. Atisbando el futuro. In: CRITCHLEY Simon; MARCHART, Oliver. *Laclau: aproximaciones críticas a su obra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 347-404.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia y Estrategia Socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006.
- _____. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, Ernesto (orgs). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nuevas Visión, 1990. p. 111-148.
- MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. *Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.106, pp. 303-318
- MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- MARCHART, Oliver. *El pensamiento político posfundacional: La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MOROSINI, Marília Costa. Educação Superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/ acreditação. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 145-170.
- MUTZENBERG, Remo. A Prática Social como Discurso. In: FARIAS, Maria da Salete Barboza; WEBER, Silke (orgs.). *Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: propostas de análise do discurso*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- NEAVE, Guy. *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988*. European Journal of Education, Oxford, 1988. Vol. 23, number 1/2, p. 7-23.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. O debate sobre avaliação da educação superior: regulação ou democratização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 171-187.

- PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. 276
Accountability? Já podemos traduzi-la para o inglês. Rev. Adm.
Pública [online]. 2009, vol.43, n.6, pp. 1343-1368.
- SANDER, Benno. Prefácio: Avaliação institucional em construção.
In: OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília (orgs.). *Avaliação
Institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 11-16.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*.
Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- SCHWANDT, Thomas A. *Constructivist, Interpretivist Approaches to
Human Inquiry*. In: NORMAN K, Denzin; LINCOLN, Ivonna S. *Handbook
of Qualitative Research*. London: Sage, 1994. p. 118-119 e 125-132.
- SILVA, Denise Elena Garcia da. Percursos teóricos e metodológicos em
análise do discurso; uma pequena introdução. In: SILVA, Denise Elena
Garcia da; VIEIRA, Josênia Antunes (orgs.). *Análise do discurso: percursos
teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de
letras; Editora Plano, 2002, p. 7-19.
- ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; COELHO, Rubia Helena Napolini.
Avaliação e Reformas da Educação Superior no Brasil. In: EYNG, Ana
Maria; GISI, Maria Lourdes (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior:
desafios e perspectivas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 89-135.
- ŽIŽEK, Slavoj. O Espectro da Ideologia. In: ŽIŽEK, Slavoj. *Um mapa da
Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007. p. 7-38.