



Ministério da Educação – Brasil
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 – 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 06 – Ano III – 10/2014
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Mérito no discurso pedagógico: Entre a força e o esforço

Profª. MSc. Maíra Tavares Mendes
Doutoranda em Educação – Proped / Universidade do Estado
do Rio de Janeiro – UERJ – Brasil
(Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado
do Rio de Janeiro - FAPERJ)
<http://lattes.cnpq.br/4967140340036247>
Email: mai.biologia@gmail.com

Resumo: A proposta do trabalho é discutir a noção de mérito no discurso pedagógico. Para tal, apresenta-se como ponto de partida o materialismo histórico dialético como forma de compreensão e transformação da realidade, e da linguagem como uma prática social. Compreende-se o discurso a partir de uma noção tridimensional (como prática social, prática discursiva e como texto) e suas relações com o conceito de ideologia e hegemonia. Parte-se das contribuições de Basil Bernstein e Eni Orlandi para discutir as peculiaridades do discurso pedagógico e de que forma ele se vale da noção de mérito a fim de justificar a abstração das relações sociais subjacentes à escola. Por fim, são colocadas algumas problematizações acerca do acesso à universidade na relação com a ideologia do mérito.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Mérito. Análise Crítica do Discurso. Acesso à universidade.

1. Linguagem: uma prática social

O ponto de partida assumido no trabalho é a afirmação de que o pressuposto de toda a existência humana (e portanto de toda a história), exige que os seres humanos estejam em condições de viver, compreendendo-se nestas condições, no mínimo, comer, beber, vestir-se, ter espaço de moradia, dentre muitas outras necessidades. No processo de satisfação destas distintas necessidades a que chamamos história, os seres humanos desenvolvem formas de consciência e linguagem. “A linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34-35).

Para Marx e Engels, a consciência é um produto social, que inicia como consciência do meio mais imediato, do vínculo limitado com pessoas e coisas exteriores ao indivíduo. Numa sociedade em que haja grande população, grande produtividade e muitas necessidades, ou seja, com grande divisão do trabalho, os modos de relação entre os seres humanos e entre eles e a natureza podem ser muito diversos. Nesta concepção da história, quanto mais se rompe o isolamento das nações pelo modo de produção desenvolvido, pelo intercâmbio e pela divisão de trabalho surgida entre as nações, tanto mais a história se torna mundial. Essa transformação não é obra de “autoconsciência”, mas ação plenamente material, empiricamente verificável: “uma ação da qual cada indivíduo fornece a prova, na medida em que anda e para, come, bebe e se veste” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40).

David Harvey chama atenção, no entanto, para leituras reducionistas da relação de determinação entre condições materiais e consciência – o que costuma ser um dos eixos da crítica pós-estrutural ao marxismo: esse Marx embrulhado no formalismo atribuiria às condições materiais uma força indomável e inexorável que frustraria qualquer intento consciente de transformação (HARVEY, 2013). Concordamos com Harvey na posição de que a maior riqueza do pensamento dialético materialista expresso por Marx é a de compreender processos em movimento: no processo de transformação constante de suas condições materiais de existência, o ser humano é capaz de transformar a sua própria consciência – as concepções e ideias que temos do mundo, da mesma forma que não são

dissociadas das experiências sociais que temos, podem entrar em contradição com as condições em que vivemos – o que pode gerar uma transformação das próprias condições materiais, bem como das concepções e ideias que tínhamos.

Marx e Engels estabelecem um combate à indiferença da consciência, dos pensamentos, do campo das ideias para com o trabalho, a produção social, a atividade humana prática como um todo. Ao fazê-lo, esta crítica pode ser estendida à atribuição de uma “existência independente” à língua. A produção de ideias é parte da produção da totalidade das condições de vida dos seres humanos. Um dos aspectos definidores da condição humana é o trabalho social: este pressupõe a consciência, bem como a comunicação dos indivíduos, que é feita através da língua. A língua é considerada portanto como o próprio material da consciência humana (MCNALLY, 1999).

Os signos são sinais materiais, corporificados em alguma forma física (som ou escrita, por exemplo). É através da interação numa comunidade linguística que eles adquirem significado: signos são, portanto, de natureza social. Por serem sociais, os estudos da linguagem devem se concentrar na fala, meio em que ocorre maior parte da interação linguística (BAKHTIN, 1990; MCNALLY, 1999).

Não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (BAKHTIN, 1990, p. 32)

O indivíduo recebe da comunidade linguística, portanto, um sistema já constituído, cujas mudanças ultrapassam sua consciência individual. Porém o sistema linguístico, como todo sistema de normas sociais, somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por estas normas.

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, Bakhtin critica a distinção entre língua (*langue*) e fala (*parole*). Ferdinand de Saussure, caracterizado por Bakhtin como principal representante do objetivismo abstrato, considera a língua como um conjunto de normas fixas, sociais, enquanto que a fala consistiria de ato individual e, portanto, objeto rechaçado pela linguística saussureana. Ao fazê-lo, esvazia a polissemia da palavra, estanca o movimento do sentido, criando “a ficção da palavra

como decalque da realidade”, que “ajuda ainda mais a congelar sua significação” (p.108). Também ignora que os indivíduos não recebem a língua pronta, eles estão nela “mergulhados”. Para Bakhtin, o ato de fala ou seu produto, a enunciação, “não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social” (BAKHTIN, 1990, p. 111). Nesta perspectiva, a língua existe na medida em que existam sujeitos em diálogo: fora da fala, a língua é morta.

Bakhtin descreve a filosofia da linguagem como a filosofia do signo ideológico. No estudo desta materialidade, há uma especificidade da linguagem frente ao estudo de corpos físicos: ainda que o produto ideológico faça parte da realidade natural ou social, ele reflete e refrata outra realidade, que lhe é exterior. Um corpo físico, por exemplo, vale por si próprio: não significa nada e coincide com sua própria natureza, logo não se trata de ideologia. Entretanto todo corpo físico pode ser concebido como símbolo, convertendo-se, assim o objeto físico em signo: “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1990, p. 29).

A ênfase na natureza ideológica do signo também é expressa na famosa máxima bakhtiniana “o signo torna-se a arena da luta de classes”. Diversamente de uma interpretação mecanicista, para a qual signos teriam significados distintos para membros de classes distintas, esta afirmação implica colocar as palavras e significados no campo vivo do conflito social – diferentes pessoas e grupos sociais, em distintos tipos de relações e atividades, atribuem significados diversos para compreender e transmitir suas experiências. Assim, ainda que a classe dominante aspire traçar uma única visão de mundo, esforçando-se por impor um conjunto de significados fixos e imutáveis, é impossível reprimir inteiramente tentativas de marcar os signos de forma diferente (MCNALLY, 1999).

Para compreender a interação social através da linguagem, trabalharemos com a noção de discurso, em oposição à distinção binária entre língua e fala. Discutiremos o que compreendemos como discurso no tópico seguinte.

2. Discurso: prática social, prática discursiva e texto

Na linguística, a noção de discurso é usada como amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita, o que enfatiza a interação entre emissor (quem fala/escreve) e receptor (quem escuta/lê), ou seja, os processos de produção e interpretação da fala e escrita. Na teoria social, por sua vez, o termo faz referência aos modos de estruturação das áreas de conhecimento e prática social. A análise crítica do discurso procura reunir análise linguística e teoria social, constituindo uma noção de discurso que é tridimensional (FAIRCLOUGH, 2001).

Esta perspectiva assume uma relação dialética entre discurso e estrutura social, sobretudo entre prática social e estrutura social – a estrutura sendo efeito e condição para a prática. Assume também as propriedades constitutivas do discurso: contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que o moldam e o restringem. A prática discursiva é constitutiva tanto convencional como criativamente – assim como contribui para reprodução social, tem capacidade de contribuir para sua transformação. A abordagem dialética tem a vantagem de evitar erros de ênfase indevida ou na determinação social do discurso (discurso como mero reflexo social) ou na construção social do discurso (discurso como fonte do social). A ACD não exclui, mas utiliza enquanto um quadro referencial as questões que possuem materialidade mais espessa do que a linguagem. Consideradas as práticas discursivas enquanto formas materiais de ideologia, analisar esta última sob a perspectiva da hegemonia permite captar o movimento dialético de entregas e resistências dos sujeitos aos sentidos sedimentados e deslocamentos possíveis (FAIRCLOUGH, 2001).

A perspectiva dialética é trabalhada a partir da noção de tridimensionalidade do discurso: a dimensão do texto e a dimensão da prática social são mediadas pela dimensão da prática discursiva (compreendida como os processos de produção, distribuição e consumo dos textos). A concepção tridimensional de discurso procura articular três tradições analíticas: a tradição de análise textual linguística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação a estruturas sociais, e a tradição interpretativa microssociológica de considerar prática social como algo que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados (FAIRCLOUGH, 2001).

A prática social tem várias orientações – econômica, política, cultural, ideológica – e o discurso pode estar implicado em todas, sem se reduzir a qualquer uma delas. O discurso se apresenta como prática política e ideológica - como prática política, estabelece, mantém e transforma relações de poder e entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e transforma significados do mundo e posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). A relação discurso e ideologia é aprofundada adiante.

3. Ideologia e hegemonia

A noção de ideologia, do ponto de vista da prática política do marxismo, tem sido frequentemente descrita como uma “falsa consciência”, baseada na afirmação de que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2007, p. 49). Ao tratar das ideias da classe dominante, Marx trabalha com a dualidade entre o que as ideias aparentam ser em contradição com a materialidade das condições de vida – ou seja, muitas das ideias que circulam acerca do mundo em que vivemos não é compatível com as condições de vida da maior parcela da população - aqueles que possuem nada além de sua capacidade ou força de trabalho. Há leituras marxistas que atribuem, portanto, às ideias/consciência da classe dominante a caracterização de falsas, uma vez que são reproduzidas pela classe trabalhadora, que ao desenvolver a sua própria consciência de classe, chegaria à “verdadeira consciência”.

A caracterização destas ideias como verdadeiras ou falsas muitas vezes não capta a dinâmica dialética: as ideias da classe dominante são capazes de fornecer uma explicação para uma situação de dominação, em que prevalece a particularização de uma classe sobre a outra. Em outras palavras, as concepções ideológicas da classe dominante são verdadeiras para (e somente para) esta classe dominante, em determinado momento histórico. Elas tomam a forma de explicações universais acerca do mundo e por isso devem ser combatidas – pois naturalizam relações sociais que são relações de força entre classes.

Eni Orlandi discute a relação entre verdade e falsidade na linguagem, considerando ideologia como a constituição imaginária dos processos de produção de sentidos. A autora faz uma crítica ao conteudismo, definido por ela como “uma relação termo-a-termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se pudesse existir uma relação natural entre palavras e coisas” (ORLANDI, 1992, p. 99). O conteudismo embasaria a relação verdadeiro/falso no âmbito da produção de sentidos.

Ao considerar o conteúdo suposto das palavras e não o funcionamento do discurso na produção de sentidos, obter-se-ia como resultado o que Orlandi chama de “perfídia da interpretação”. O hábito de definir os sentidos por seus conteúdos (injunção à interpretação) resulta de uma construção da relação com a linguagem que não coloca em causa o sujeito como intérprete e o sentido na sua relação com as coisas. Alternativamente, ao analisar as condições de produção do discurso, do qual o sujeito é parte fundamental, é possível investigar como se dá o movimento dos sentidos – a identidade dos sujeitos, como o sentido, é errante, está em movimento.

Se não existe o discurso sem sujeito, e por sua vez, não existe sujeito sem ideologia, o sujeito que produz linguagem e a exterioridade que o determina marcam toda a produção de sentidos. Em outras palavras, a linguagem não é transparente – tem uma opacidade própria. A ideologia concebida enquanto “ocultação” permite “pensar que, pela busca dos conteúdos (o que é que ele quis dizer?) se podem descobrir os “verdadeiros” sentidos do discurso que estariam escondidos”. Por outro lado, ao nos desprendermos do conteúdo, é possível entender como os textos produzem sentidos, e a ideologia como processo de produção de um imaginário, ou seja, como produção de uma interpretação particular, que atribui sentidos fixos às palavras em determinado contexto histórico (ORLANDI, 1992, p. 100).

Para a análise de discurso, se os sujeitos significam, a interpretação é regida por condições de produção específicas, mas que aparecem como universais e eternas, o que dá a impressão de um sentido único e verdadeiro. Desta maneira, o processo ideológico não se dá pela falta, mas pelo excesso: “A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como “natural””. Através do conteudismo, no processo ideológico, atribuem-se

características naturais a processos que são históricos, apresentando sentidos dados a uma sucessão de fatos. Ideologia seria, ainda de acordo com Orlandi, não uma “ocultação”, mas uma simulação em que são construídas transparências para serem interpretadas por determinações históricas, mas que aparecem como evidências empíricas. Ou seja, a ideologia seria “interpretação de sentido em certa direção, direção esta determinada pela história” (ORLANDI, 1992, p. 100-101).

Para Gouveia (2002), uma concepção meramente descritiva de ideologia refere-se a sistemas de pensamento, valores e crenças que denotam um ponto de vista particular sobre o real, não enquanto uma imagem distorcida, mas um elemento criativo e constitutivo de nossas vidas enquanto seres sociais. Uma concepção crítica de ideologia, por sua vez, implicaria em ligar esta noção a processos de manutenção e contestação de relações de poder assimétricas, denotando uma preocupação com o modo de envolvimento dos sujeitos nos processos de transformação, destruição e reforço das suas relações com os outros e com o real social.

Fairclough (2001), um dos fundadores da escola de análise crítica do discurso, discute três asserções para a ideologia, em diálogo com (e contraposição a) Louis Althusser: 1) a ideologia tem existência material nas instituições (o que abre caminho para investigar práticas discursivas como formas materiais de ideologia); 2) um dos mais significativos “efeitos ideológicos” no discurso é a constituição dos sujeitos, ou, segundo Althusser, a ideologia “interpela” os sujeitos; e 3) os Aparelhos Ideológicos de Estado (igreja, escola, meios de comunicação) são locais e marcos delimitadores na luta de classe: há luta no discurso e subjacente a ele, o que oferece um foco para a análise de discurso orientada ideologicamente.

Decorre daí a concepção de que ideologias são significações e construções da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais), as quais são construídas em varias dimensões das formas e sentidos das práticas discursivas, e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

As ideologias embutidas nas práticas discursivas se tornam muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de “senso comum”; mas essa propriedade não deve ser muito enfatizada, porque minha referência a “transformação” aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias

nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. Quando são encontradas práticas discursivas contrastantes em um domínio particular ou instituição, há probabilidade de que parte desse contraste seja ideológica (FAIRCLOUGH, 2001, p.117).

Concordamos com a ideia de que a ideologia está nos textos: sua forma e seu conteúdo são traços dos processos e das estruturas ideológicas. Entretanto não é possível “ler” a ideologia no texto, porque os sentidos são produzidos por interpretação, e os textos estão abertos a várias interpretações. Nas palavras de Eni Orlandi, “compreender é saber que o sentido pode ser outro”. Além disso, os processos ideológicos pertencem aos discursos como eventos sociais completos, não apenas aos textos de que são “momentos” (Fairclough, 2001). Assumimos

a concepção de que a ideologia está localizada tanto nas estruturas (ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos (Fairclough, 2001, p. 119)

Fairclough (2001) afirma que ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício de poder e da luta pelo poder. A prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, sendo que os modos em que se articulam são eles mesmos focos de luta. O autor, distanciando-se de Althusser, utiliza o conceito de hegemonia, do marxista italiano Antonio Gramsci, para analisar as lutas por poder nas práticas discursivas compreendidas enquanto práticas sociais.

A noção de hegemonia está relacionada à supremacia de um grupo social, que se manifesta além da dominação (coerção através da força), como direção intelectual e moral (persuasão obtida por consentimento). A batalha por liderança entre classes distintas exige lançar mão de formas culturais e ideológicas para legitimar projetos antagônicos, por isso constituindo um equilíbrio instável entre estas “filosofias”. O senso comum seria, para Gramsci, a “filosofia dos não-filósofos”, ou seja, um conjunto desagregado de concepções, em que predominam os elementos “realistas”, empíricos, produto imediato da sensação bruta. Hegemonia pode ser compreendida como a capacidade de uma classe/grupo fazer com que sua visão de mundo corresponda à visão dominante no senso comum (COUTINHO,

2011). Para o autor, a relação entre senso comum e verdade é dialética: não é que no senso comum não existam verdades, mas que ele não pode ser referido como prova de verdade. “É possível dizer corretamente que uma verdade determinada tornou-se senso comum visando a indicar que se difundiu para além do círculo dos grupos intelectuais, mas neste caso, nada mais se faz do que uma constatação de caráter histórico” (Gramsci, 2013).

A noção de hegemonia em Gramsci exige, portanto, assumir a luta entre classes como motor da história. Existiria no senso comum elementos das classes subalternas, os elementos contra-hegemônicos. O polo contra-hegemônico também estabelece distintas alianças, do ponto de vista da resistência ao polo dominante. Desta maneira a hegemonia se constitui como um foco constante de lutas sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, assumindo formas econômicas, políticas e ideológicas (COUTINHO, 2011; FAIRCLOUGH, 2001).

A partir do esclarecimento de como entendemos ideologia e hegemonia, senso comum e verdade, concordamos com a ideia de que ideologia pode ser compreendida como hegemonia de sentidos, dado que determinados sentidos circulam mais do que outros (BARRETO, 2012). O processo de saturação ideológica opera pela simulação de transparência da linguagem, cuja opacidade é seu traço fundador.

Para o campo da ACD, a negação da transparência da linguagem traz como corolário a necessidade de um método de aproximação frente à sua opacidade. Os textos materializam traços de seu processo de produção e as “pistas” para sua interpretação não podem ser dissociadas dos recursos dos membros - estruturas sociais interiorizadas, normas e convenções, ordens de discurso, convenções para produção, distribuição e consumo de textos – recursos estes constituídos mediante a prática e luta social passada. Também não podem ser dissociados da natureza específica da prática social da qual fazem parte, consideradas as suas relações de poder e dominação (Fairclough, 2001). É sobre este aspecto, a educação enquanto prática social, que trataremos de discutir a fim de localizar o discurso pedagógico.

4. A inscrição do mérito no discurso pedagógico

Ao pensarmos na escola enquanto uma instituição social e historicamente determinada, qualquer generalização esbarra no limite da história e da cultura. Entretanto, por mais distintas que possam ser uma experiência numa escola pública num bairro periférico no Rio de Janeiro e uma escola privada de alto status na Inglaterra, a similaridade de alguns elementos no discurso pedagógico salta aos olhos.

Basil Bernstein considera o discurso pedagógico como desprovido de discurso específico, consistindo de “um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). É um princípio que desloca o discurso de seu contexto e o reloca com fins educativos. No processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática é apagada, fazendo com que o discurso original passe por uma transformação: este seria o princípio recontextualizador.

A ideia de apagamento é também um elemento discutido por Eni Orlandi. O discurso pedagógico se dissimula enquanto um discurso cuja característica é a de transmissão de informação, sob a rubrica da cientificidade. O estatuto de cientificidade do discurso pedagógico estaria garantido por dois procedimentos: apropriação da voz do cientista pelo professor, confundindo a sua voz com a dele, e estabelecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato, enquanto finalidade do discurso pedagógico. A construção da via científica do saber, em oposição ao senso-comum, seria o elemento que garante a objetividade do sistema (ORLANDI, 1987).

Princípio recontextualizador para Bernstein e metalinguagem para Eni Orlandi são dois elementos que caracterizariam esta ausência de referente, de objeto do discurso, próprias do discurso pedagógico autoritário. Assim o discurso pedagógico se autojustifica pelo fato de estar circunscrito à instituição que o define: a escola. É “um discurso circular, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende” (ORLANDI, 1987, p. 28). A escola, encarada enquanto uma instituição para transmissão do conhecimento

historicamente acumulado, supostamente neutro, dissimula a reprodução cultural da classe dominante.

A natureza da informação veiculada na escola é a de pretender-se científica, opondo-se ao conhecimento dito de senso comum. Entretanto ao sedimentar determinadas formas de conhecimento escolar, ela própria enquanto instituição contribui para a criação de um senso comum escolar, do qual o discurso pedagógico se revela como principal faceta. Ao se orientar não pela explicação dos fatos, mas determinar por quais perspectivas eles devem ser vistos e ditos, a escola estabelece um estatuto de necessidade (ou seja, de “dever”), instituindo, dessa forma, um conhecimento valorizado, legítimo (ORLANDI, 1987). A função de dissimulação da escola, portanto, se dá na medida em que

apresenta hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos, ou competências e não como uma hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social (Orlandi, 1987, p. 22)

Acreditamos que esta operação de dissimulação é a que está na base da noção de mérito individual considerando-se a avaliação. O discurso pedagógico se apoia na suposta objetividade científica, e um dos seus elementos definidores, inclusive em que as relações de poder se exercem com sua máxima força, é no momento da avaliação. Para legitimar os critérios de avaliação, é preciso apelar para o estatuto de cientificidade próprio do conhecimento escolar. A avaliação, portanto, se fundamenta na possibilidade de comparar desempenhos objetivamente quantificáveis. É por meio desta construção que se justifica que determinados alunos, com resultados abaixo do esperado, não são possuidores do *atributo* do mérito, uma construção própria do indivíduo abstraído em suas relações sociais concretas. Sendo atributo baseado no resultado final, e não um processo, os indivíduos acedem ao mérito de forma binária: ou são detentores de mérito ou não o são.

A justificativa para o *merecimento*, implícito nesta noção, está baseada numa característica do indivíduo abstrato: é o esforço individual, a capacidade de realização e enfrentamento dos problemas, *independente* das condições, que permite que alguém seja avaliado como *merecedor* de um bom desempenho. E é

precisamente a abstração das condições reais de vida no geral, e da realidade escolar em particular, que permite a individualização do desempenho. Abstraídas as condições em que ocorre a avaliação, o *mau* desempenho, nesta perspectiva, pode somente ser atribuído ao indivíduo, responsável por seu próprio fracasso, frente a seus pares que lograram melhores resultados.

Entretanto há algo implícito nesta abordagem: a comparação só é possível entre pares, ou seja, entre duas partes que possuem algo em comum. Ao estabelecer o resultado da avaliação como parâmetro de mérito, o que está implícito é alguma forma de igualdade entre os comparados. São iguais na medida em que são alunos, porém são diferentes na medida em que alguns possuem mérito e outros não. A igualdade é aqui entendida enquanto igualdade de condições (todos são alunos, partilham enquanto tal de similaridades inerentes a esta condição), enquanto que a diferença, estabelecida no nível individual se evidencia, ainda que sutilmente, enquanto uma diferença “natural” – indivíduos são naturalmente diferentes em suas aptidões e esforços.

Desta maneira, o senso comum veiculado na instituição escolar, materializado no discurso pedagógico, realiza a operação ideológica de tomar cada aluno avaliado numa suposta igualdade de condições, justificando a diferença do desempenho em características inerentes ao indivíduo, ao seu esforço, seu mérito. Ao fazê-lo, atribui caráter natural ao que é histórico, o que é próprio da ideologia. A ideologia do mérito se apresenta, portanto, como legitimadora do desempenho desigual, e assim da responsabilização do indivíduo por seu próprio desempenho. O esforço do indivíduo é passível de medida comparável, e sua medida é realizada pelo resultado final, não pelo processo.

5. Mérito e acesso à universidade pública

Se do ponto de vista da avaliação, de maneira geral, esse tipo de comparação já traz uma enormidade de complicações, para o caso do acesso à universidade pública ela se torna bastante cruel. Isto porque a avaliação no interior da instituição escolar básica, ainda que se preste a inúmeros papéis, não necessariamente resulta na classificação entre os desempenhos comparados (ainda que possa resultar na

lastimável evasão de estudantes não “meritórios”). Ao nos reportarmos às universidades públicas, por outro lado, a escassez das vagas se mostra como o recurso limitante que regula o acesso à universidade via processos seletivos. Não basta identificar os detentores do mérito: eles o são exclusivamente através do estabelecimento de uma hierarquia decrescente dos resultados (sempre *objetivamente* medidos).

Trazemos algumas situações hipotéticas a fim de ilustrar o argumento: um estudante que, por exemplo, necessite trabalhar, tem parte considerável de seu tempo implicado nesta atividade. Um estudante que não possua entre seu círculo de conhecidos ninguém que frequentou o ensino superior, talvez não saiba de detalhes do funcionamento dos processos seletivos – como o formato das questões, ou administração do tempo de prova. Um estudante que tenha filhos, provavelmente gasta parte significativa de seu dia no contato com eles.

Comparemos estes três casos com um estudante que tenha estudado numa escola privada voltada para o treinamento em questões objetivas, com a finalidade explícita de aprovação nos processos seletivos. Suponhamos que este estudante imaginário não trabalhe, tenha aulas de um ou mais idiomas em escolas especializadas, tenha sido estimulado a frequentar periodicamente museus e cinemas, possua televisão à cabo, computador e internet de alta velocidade em casa, viaje anualmente para fora do Brasil, e em seu último ano escolar tenha optado, com o apoio dos pais, por matricular-se num curso pré-vestibular no contraturno, com professores prontos a lhe prestar esclarecimento sobre quais questões são as mais frequentes de cada área do conhecimento, quais as “tendências” das provas, qual a abordagem preferida de determinada instituição sobre tal ou qual tópico¹. Vamos trabalhar com a hipótese bastante plausível de que o último estudante tenha um resultado (uma nota) superior aos outros três: é possível dizer que se esforçou mais que os outros?

O esforço abstraído das condições em que os indivíduos vivem, trabalham e aprendem encobre as relações de força que se dão entre classes. É neste sentido que concordamos com Bourdieu (1974) acerca do papel de reprodução cultural assumido pela escola: ao reproduzir valores da classe dominante, tanto seu capital

¹ A imagem mental que o/a leitor/a fez mentalmente de cada estudante descrito (ou descrita) é espaço farto para preenchimento. É deste espaço que tratamos quando falamos de ideologia.

econômico quanto capital cultural, sob a aparência da neutralidade, acaba reproduzindo não apenas cultura, mas também a desigualdade de classes². Porém não só da reprodução das relações hegemônicas vive a escola.

Optamos por descrever o *modus operandi* hegemônico do mérito no discurso pedagógico. Há, no entanto distintas formas de resistência contra-hegemônica em operação. O silêncio sobre as resistências somente ecoa o discurso hegemônico, e por isso é nossa obrigação mencioná-las. Há elementos de resistência – e uma discussão interessante é em que grau eles re reivindicam como oposição consciente às ideias hegemônicas – como diversos conflitos nas escolas nomeados indiscriminadamente como “indisciplina”. Suspeitamos que diversas das contestações ocorridas no espaço da escola tem muito que ver com a negação histórica de sentidos alternativos ao discurso pedagógico autoritário.

Do ponto de vista do acesso à universidade, a luta por implementação e aperfeiçoamento do sistema de cotas (sociais e raciais) nas universidades públicas, representa também uma possibilidade de amplificar discursos que são silenciados socialmente. A universidade, ao contribuir na construção de posições sociais de prestígio, tem sido crescentemente afetada no que tange ao questionamento da homogeneidade social de que ainda padece, e a presença dos cotistas permite a amplificação de vozes questionadoras antes abafadas no discurso institucional cristalizado.

Cabe ainda ressaltar o questionamento do próprio princípio de mérito por movimentos sociais. É o caso da Rede Emancipa de Cursinhos Populares, que questiona a naturalização do *mérito* como desempenho em processos seletivos de acesso ao ensino superior. Também é o caso dos profissionais de educação do Rio de Janeiro, que construíram em 2013 uma grande greve denunciando que a outra face da meritocracia era a perda de autonomia pedagógica.

Acreditamos que da síntese dos movimentos sociais de educação pode surgir uma nova forma de apreciação do mérito, que avalie os indivíduos em suas

² Apesar de acreditar que a descrição realizada por Bourdieu dos mecanismos de reprodução cultural e econômica através da escola seja magistral, não é sem ressalvas que suas ideias podem ser utilizadas. A multiplicação indiscriminada de “capitais” na descrição da Economia das Trocas Simbólicas serve não só a uma apreciação crítica, como pode ser utilizada para reforçar a ideia de que é importante “acumular” determinados tipos de capital, como é o caso do “capital humano” defendido por Theodor Schultz. Além disso, também é importante mencionar que, ao descrever apenas os processos de reprodução cultural na escola, Bourdieu tem sido criticado por deixar lacunas na apresentação de alternativas à dominação.

condições concretas de vida, em que a igualdade seja encarada como objetivo radical, e não como ponto de partida abstrato.

Abstract: This paper aims to discuss the notion of *merit* in pedagogical discourse. To do so, we present our presuppositions: historical materialism as means to understand and transform reality and language as a social practice. The paper conceptualizes what we understand as discourse from a tridimensional viewpoint (social practice, discourse practice and text) and its relations to the concepts of ideology and hegemony. We present the contributions to the pedagogical discourse of Basil Bernstein and Eni Orlandi in order to discuss the specificities of this type of discourse, as well as the use of the notion of merit to justify social relations beneath schooling. At last, we bring some questions over university access in relation to the ideology of merit.

Keywords: Pedagogical discourse; Merit. Critical Discourse Analysis. University access.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, HUCITEC, 1990.
- BARRETO, Raquel G. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis, Vozes, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. Perspectiva, São Paulo, 1974.
- COUTINHO, Carlos N. (Org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora UnB, 2001.
- GOUVEIA, Carlos M. A. Análise Crítica do Discurso: enquadramento histórico. In: MATEUS, Maria Helena; CORREIA, Clara N. (orgs.) **Saberes no Tempo**. Lisboa: Colibri, 2002. p. 335-351.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 1. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2013.
- HARVEY, David. **Para entender o capital**. São Paulo, Boitempo, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.
- MCNALLY, David. Língua, história e luta de classes. In: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (orgs.) **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1999. p. 33-49.
- ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes. 1987.
- _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 1992.

Texto científico recebido em: 12/08/2014

Processo de Avaliação por Pares: (*Blind Review* - Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 31/10/2014

Revista Científica Vozes dos Vales - UFMG - Minas Gerais - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

www.facebook.com/revistavozesdosvales

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424

Periódico Científico Eletrônico divulgado nos programas brasileiros *Stricto Sensu*

(Mestrados e Doutorados) e em universidades de 38 países,

em diversas áreas do conhecimento.