

Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas¹²

Educational policy research and discourse: analytical suggestions
Investigación en la política educativa y el discurso: sugerencias analíticas

LUCIANA ROSA MARQUES
EDSON FRANCISCO DE ANDRADE
JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO

Resumo: Este texto tem por objetivo apontar contribuições teórico-metodológicas às pesquisas no campo da educação. Procura-se identificar na ‘Análise Crítica do Discurso’ possibilidades de apreensão de sentidos produzidos e reproduzidos no processo de elaboração e implementação de políticas públicas. O discurso é aqui analisado em sua abrangência tridimensional, contemplando, simultaneamente, o texto, a prática discursiva e a prática social. Propõe-se ampliar a dimensão política nos estudos a partir dessas dimensões discursivas em que se privilegia a análise das lutas hegemônicas resultantes de disputas pela fixação de sentidos no campo da política educacional.

Palavras-chave: Política Educacional; Análise Crítica do Discurso; Campos Discursivos.

Abstract: This paper aims to point out theoretical and methodological contributions to researches in the educational field. It seeks to identify, in the Critical Discourse Analysis, the possibilities of apprehension of meanings produced and reproduced in the process of elaboration and implementation of public policies. Here we analyze the discourse in its three-dimensional scope, covering both the text, discursive practice and social practice. The study proposes to extend the political dimension in the studies from the discursive dimensions that favors the analysis of hegemonic struggles resulting from disputes by setting directions in the field of educational policy.

Keywords: Educational policy; critical discourse analysis; discursive fields.

Resumen: Este texto tiene por objeto señalar las contribuciones teóricas y metodológicas para las investigaciones en el campo de la educación. Se busca identificar en el Análisis Crítico del Discurso posibilidades de apreensión de los sentidos producidos y reproducidos en el proceso de elaboración y aplicación de políticas públicas. El discurso aquí analizado en su alcance tridimensional,

1 Apoio CNPQ e FACEPE

2 O presente texto é fruto de estudos e discussões que vêm sendo desenvolvidos por participantes do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Educação do Programa de Pós-graduação em educação da UFPE. Em um esforço teórico-prático, tem-se buscado aprofundar e ampliar os referenciais analíticos por meio dos quais os pesquisadores focalizam distintas dimensões do objeto ‘política educacional’, quadro em que se insere o texto que ora socializamos como meio de colocá-lo em debate.

abarcando, simultáneamente, el texto, la práctica discursiva y práctica social. Se propone ampliar la dimensión política en los estudios a partir de estas dimensiones discursivas en que se privilegia el análisis de las luchas hegemónicas resultantes de los conflictos por la fijación de los sentidos en el campo de la política educativa.

Palabras clave: Política educativa; análisis crítico del discurso; campos discursivos.

INTRODUÇÃO

As políticas públicas, dentre as quais se inserem as políticas educacionais, podem ser analisadas na perspectiva da esfera política (*polity*), da atividade política (*politics*) ou da ação pública (*policie*). Independentemente da perspectiva a ser analisada, o estudioso da política pública deve ter em mente que toda ela busca um fim a ser atingido, que pode estar dado de forma clara ou não.

Com efeito, faz-se necessário que o pesquisador desenvolva seu trabalho na direção do exame das lógicas da ação e das lógicas de sentidos no processo de elaboração e implementação de políticas públicas. Dessa forma, o analista deve levar em conta tanto as intenções dos fazedores da política, quanto os processos de construção de sentidos ao longo do desenvolvimento da ação pública.

Ball (1994) sugere que se deveria compreender como a política “exercita o poder pela produção da ‘verdade’ e do ‘conhecimento’ como discursos” (p.21). Baseando-se nestas sugestões, Lopes e Macedo (2011) afirmam que

As políticas são também discursos, ou seja, práticas que constituem os objetos de que falam, que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas por significados. Todos os contextos de produção da política são, portanto, atravessado por discursos que constroem (e permitem a construção) de certos textos (p. 261).

Tomando por base essas considerações iniciais, pretendemos, neste texto, refletir sobre as possíveis contribuições da Análise Crítica do Discurso para a investigação de políticas educacionais.

O crescimento do interesse pela análise do discurso é, ao mesmo tempo, consequência e manifestação da ‘virada linguística’, precipitada por críticas ao positivismo, pelo prodigioso impacto de ideias estruturalistas e pós-estruturalistas e pelos ataques pós-modernistas à epistemologia. Sua origem como crítica à ciência social tradicional significa que ela possui uma base epistemológica diferenciada das outras metodologias, o que é denominado construcionismo social, construtivismo ou construcionismo. Mesmo existindo diferentes abordagens de análise do discurso, todas partilham da rejeição da noção realista de que a linguagem é um

meio neutro de refletir ou descrever o mundo e da convicção da importância central do discurso como forma de ação no mundo, na realidade social que ele constrói.

Acreditamos que o presente aporte teórico-metodológico pode trazer contribuições importantes à área educacional, tendo como referência a ideia de que o discurso pode

Ser objeto de lutas pelo poder, ou seja, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc. que são parte integrante das formações discursivas como lugares de hegemonia. O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação social está inscrita - ainda que nunca plena ou definitivamente - num discurso (BURITY, 2010, p.11).

Nessa perspectiva, o discurso e o social não se dissociam, porque qualquer ato social é ato de produção de sentido, estando marcado pelas lógicas de sentido que estruturam a vida social.

Assim, analisar a política educacional em uma perspectiva discursiva, mais do que nos ajudar a desvelar os seus sentidos, pode contribuir para a compreensão das práticas que materializam a política, que podem ou não (re) significá-la. Tem-se aqui, portanto, a intenção de realçar potenciais caminhos para a análise de políticas educacionais, podendo-se reconhecer os acontecimentos discursivos nas/das instâncias de interlocução entre sociedade civil organizada e o Estado governista, como movimento por meio do qual os sujeitos sociais disputam a hegemonia nas relações de poder, em virtude das quais, nas mesmas condições em que as lutas podem resultar em manutenção de velhas práticas de dominação, há possibilidades de mudança social, em função, sobretudo, da ocupação do espaço discursivo, inferindo-se o sentido crítico e criador inerente ao uso da linguagem.

O objetivo, portanto, é fundamentarmos a perspectiva de estudo do discurso produzido e reproduzido no campo da política educacional, fato que justifica nossa referência às abordagens de Fairclough (2001). Dessa feita, a exploração do espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos pretende mais que identificar virtudes/caráter dos sujeitos e sua preparação com

a comunicação, mas descrever os lugares institucionais e epistemológicos de onde estes obtêm seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação.

A ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO NA PESQUISA SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL

Quando nos referimos à Política Educacional, estamos tratando de ideias e de ações governamentais, reconhecendo que a análise de política pública é, por definição, estudar o *Estado em ação*. Isso sem deixar de considerar que essa ação resulta de um jogo de forças que envolve a luta de amplos interesses sociais originários da sociedade civil e que representa a síntese possível dos resultados da luta de um determinado momento histórico (AZEVEDO, 2001; SOUZA, 2003). As políticas educacionais, nessa perspectiva, expressam a multiplicidade e a diversidade da Política Educacional³ em dado momento histórico. Nesse movimento, as políticas que expressam as pretensões dos diversos grupos que constituem o Poder Público se materializam na gestão ao serem convertidas em ações estatais⁴. Com efeito, “no plano mais concreto dos sistemas educacionais que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, as políticas contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a transformá-la” (VIEIRA, 2007, p. 56).

A concepção de Estado em ação compreende campos discursivos em que o processo de definição e execução das políticas públicas perpassa a tensão inerente às relações entre as instâncias de representação da sociedade civil e os representantes do Estado governista, ainda que muitas vezes se tenda a tomar ‘o governo’ como única instância de formulação de políticas. Concebe-se, portanto, o Estado como campo de disputas, próprio de uma correlação de forças em que se rivalizam propósitos e estratégias no que se refere à elaboração e à implementação de respostas às demandas sociais. Nesse sentido, a relação entre campo discursivo e campo de poder é aqui referida com a intenção de situar o debate sobre o

3 A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as ‘políticas educacionais’ (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG, 1998. grifos nossos).

4 Conforme nos ensina Vieira (2007), a gestão pública é integrada por três dimensões; são elas: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas [...] As outras duas dimensões se referem tanto à exigência de viabilidade das intenções de qualquer gestor ou gestora (condições de implementação) quanto a sua aceitação (condições políticas)

processo de definição das políticas públicas para o campo educacional como espaço estruturado de posições, no qual coexistem lutas entre os diferentes agentes, que ocupam posições diversificadas.

Por conseguinte, o movimento de análise das políticas públicas “implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente” (AZEVEDO, 2001, p. 5). Sob esse ponto de vista, a análise das políticas educacionais requer o esforço de transcender o estudo das ações que emanam do Poder Público em suas diferentes esferas (União, estados, municípios). Esta deve apreender seus nexos com o contexto em que elas se forjam e compreender como as ideias se materializam em *ações*, traduzindo-se, ou não, na gestão educacional (DOURADO, 2007; VIEIRA, 2007).

Partindo desse entendimento, consideramos que o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os sujeitos sociais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve, conforme afirma Mainardes (2006), “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (p. 50).

Esse olhar sobre a arena onde as políticas educacionais são concebidas, inscritas textualmente e implementadas perpassa o cerne da argumentação desenvolvida neste texto. Nesse sentido, ao chamarmos a atenção para as possíveis contribuições da análise crítica do discurso ao estudo da política educacional, buscamos enfatizar determinada concepção teórico-metodológica de interpretação de dados, coletados por meio de instrumentos preponderantemente utilizados em pesquisas desenvolvidas no campo educacional.

Cabe realçar que a perspectiva de análise do discurso que estamos explicitando contempla, além de descrição, interpretação e compreensão do discurso como texto, também, e no mesmo grau de importância, a atribuição de sentidos ao discurso a partir do contexto histórico e das relações sociais em que este é produzido, distribuído e consumido. Nesse sentido, concebemos o discurso, tal como Laclau e Mouffe (1989), como resultado de uma permanente negociação e construção de sentidos, decorrentes de estruturas descentradas. Com efeito, essa estrutura, ou totalidade estruturada, é o resultado de práticas articulatórias estabelecendo relações entre elementos com diferenças não articuladas discursivamente.

Corroborando esse entendimento, Fairclough (2001) considera que diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso. É por considerar elementos que não advêm de um

único centro, mas de ‘estruturas descentradas’, que se pode ter por perspectiva a constituição do discurso como mecanismo capaz de viabilizar o processo de mudança sócio-histórica.

A concepção de discurso e a abordagem analítica proposta por Fairclough têm grande pertinência e contribuição teórico-metodológica para levar a efeito a perspectiva de análise de políticas educacionais que estamos explicitando. Para o autor, a análise do discurso perpassa, simultaneamente, três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. A dimensão ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão ‘prática discursiva’ especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual. A dimensão ‘prática social’ cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo.

Fairclough (2001) esclarece que a análise textual pode ser organizada em quatro itens: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Do ponto de vista didático, esses itens podem ser imaginados em escala ascendente nas análises desenvolvidas pelo autor. Não obstante, o que constitui a coerência do ‘texto’ diz respeito à convergência de sentido com que as suas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas, de forma que o texto como um todo faça sentido. Entretanto, conforme observação do autor, “um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, alguém que é capaz de inferir essas relações de sentido na ausência de marcadores explícitos” (2001, p. 113).

Esse caráter de interpretação do texto é também extensivo à segunda dimensão da análise proposta por Fairclough - ‘a prática discursiva’. A ênfase aqui é empreendida sobre os elementos que permeiam a constituição do discurso em análise. Para Fairclough,

Os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos num sentido duplo. Primeiro pelos recursos disponíveis dos membros, que são estruturas sociais, normas e convenções, convenções para a produção. Segundo, pela natureza específica da prática social da qual fazem parte, que determina os elementos dos recursos dos membros a que recorre e como a eles se recorre (*Idem*, p.109).

Pode-se inferir que os dois sentidos a que Fairclough (2001) faz menção no processo de produção e reprodução do discurso por meio das práticas discursivas levam em consideração a apreensão do lugar de fala dos sujeitos produtores do discurso, evidenciando aspectos como: conteúdo em discussão, vinculação institucional, experiências culturais acumuladas, e motivações político-ideológicas que permeiam o campo cujos limites afloram nos acontecimentos discursivos.

Dessa feita, a análise do discurso a ser desenvolvida no campo educacional, considerando o conjunto dos recursos (depoimentos de sujeitos sociais, legislação educacional, planos educacionais, projetos institucionais, dados estatísticos, entre outros) que norteiam as suas diretrizes políticas, exige tanto a descrição do vocabulário, da gramática, da coesão e da estrutura textual, quanto a interpretação dos enunciados que compõem a prática discursiva dos sujeitos. Sobre essa matéria, faz-se pertinente a atenção a aspectos como a ênfase atribuída a determinados termos, a repetição de expressões, as omissões, a iniciativa de acréscimo ao que se tem registrado num texto primeiro, as vinculações produzidas entre o conteúdo da política e as aspirações ideológicas do lugar a partir do qual se pretende inscrever determinada proposição discursiva.

Ao proceder às interpretações das práticas discursivas, objetiva-se o reconhecimento de que os significados que o discurso constitui e pelos quais é constituído transcendem o ‘valor limitado’ pela qual uma língua pode ser concebida quando atrelada estritamente a um vocabulário documentado. O que queremos dizer é que a significação das palavras se justifica fortemente pelas vinculações sociais e institucionais que já apontamos. Há um vocabulário utilizado, por exemplo, na elaboração das políticas educacionais, que, se por um lado facilita a comunicação de parte dos sujeitos envolvidos nos sistemas de educação, por outro, restringe a interação daqueles indivíduos que não o dominam.

O movimento de análise no âmbito da prática discursiva deve ser realizado considerando-se duas categorias fundamentais: a “interdiscursividade” e a “intertextualidade”. Fairclough (2001) conceitua a interdiscursividade como sendo “a relação de um discurso com outros, sendo foco nesse momento da análise a articulação entre os discursos analisados, uma vez que todo discurso tem a propriedade de estar relacionado a outros discursos” (p. 67). Assim, vemos que, nessa dimensão, é também relevante para o analista de discurso a apreensão de significados a partir da análise dos acontecimentos discursivos que se reportam a diferentes discursos que se inter-relacionam no campo.

Por outro lado, a questão da intertextualidade refere-se, especialmente, ao fato de que a constituição de novos textos incorpora elementos de textos anteriores, assim como corrobora a reestruturação dos já existentes. A intertextualidade, portanto, é a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e, nesse processo analítico, deve-se estabelecer como estratégia da abordagem a identificação desses textos, buscando apreender as conexões textuais com que o discurso estabelece vínculos.

Por fim, apresentamos a terceira dimensão da análise: a ‘prática social’. As implicações que destacamos na produção do discurso (as práticas discursivas) não

são aqui concebidas como oposição à prática social. Pelo contrário, entendemos que no processo de interpretação do discurso perpassam, indubitavelmente, elementos constitutivos das práticas sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas, que são manifestos por meio das práticas discursivas.

Por meio desse recurso, procura-se apreender o rebatimento das práticas discursivas no social, na perspectiva de identificar as relações hegemônicas e ideológicas que permeiam o campo discursivo em foco. A nosso ver, as implicações ideológicas devem ser averiguadas a partir da concepção dialética, admitindo-se que suas consequências tanto contribuem para a reprodução da estrutura social como permitem a transformação das relações de dominação. Daí a pertinência da assertiva de Fairclough (2001), segundo a qual

As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de “senso comum”, mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque a “transformação” aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas (p. 117).

Essa consideração do autor evidencia, ao mesmo tempo, a força com que as ideologias podem induzir determinados posicionamentos dos sujeitos nas práticas discursivas, mas também realça a possibilidade de ‘luta ideológica’ enquanto contraponto à situação de determinismo com que as relações de dominação por vezes são retratadas. O dinamismo que se constata nas implicações ideológicas sobre os acontecimentos discursivos demarca a condição de produção e consumo do discurso como campo de disputa pela hegemonia do que se pretende validar na comunicação. Esse juízo suscita a discussão acerca dos aspectos que legitimam ou interditam os argumentos que se apresentam à arena do discurso.

Entendemos que essa concepção e perspectiva de análise de discurso harmoniza-se com a própria dinâmica que se constata no âmbito da produção e difusão da Política Educacional em seus diversos contextos de referência. Trata-se de um trabalho de resgate da historicidade inerente aos trâmites que se seguem até que a política seja oficializada mediante sua inscrição documental. Nesse movimento, o pesquisador desenvolve o trabalho de análise do discurso, tomando por base elementos que indicamos como preponderantes para a perspectiva de interpretação dos dados aqui defendida, a saber, o contexto de produção do discurso, o público a que se destina, os impactos que uma determinada prática discursiva pode provocar no processo de reprodução e de mudança social.

Pode-se perceber tal processo, por exemplo, nos ciclos de proposição, elaboração e implementação da Política Educacional. Nesse caso, há de se convir que os grupos de interesse que disputam a hegemonia quanto à definição das

prioridades da ação estatal na educação e dos meios de operacionalizá-los dão realce às demandas desse campo em conformidade com o modo como interpretam a conjuntura social, assim como as pretensões ideológicas que permeiam suas posições.

O esforço por atender às exigências de determinada “ordem do discurso” corresponde, dessa feita, ao poder pelo qual se luta e se quer apoderar através da boa receptividade da mensagem que se busca difundir como objetiva. Nesse caso, as implicações não são decorrentes apenas do lugar de onde se fala, mas também do lugar que se pretende atingir.

O *mix* de desejo e perigo com que a ‘ordem do discurso’ é constituída, por vezes realçada por Foucault (2006), expõe, por um lado, a aspiração dos sujeitos para que os interlocutores, os conteúdos e os contextos sejam os mais transparentes possíveis; por outro lado, a constatação de que os riscos aos que compartilham desse campo são inevitáveis, justamente pela obscuridade de seus elementos constitutivos. Por essa razão, Foucault (2006) supõe que “em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório” (p. 10).

Chama-se atenção aqui para as particularidades dos procedimentos que delimitam a produção do discurso. Dentre eles, tem-se a exclusão/interdição como o mais evidente, o que significa dizer que cada sujeito modela sua participação no discurso em conformidade com os interesses e as exigências político-sociais que lhes solicitam a manifestação de pontos de vista. Esse esforço revela, sobretudo, a necessidade de os sujeitos observarem as interdições como forma de se inserirem na ordem do discurso e, dentro desta, articular enunciados no objetivo de tornarem-se hegemônicos diante dos outros.

A interdição é também uma condição imposta aos textos construídos na forma de documento, tratando-se de importante procedimento de exclusão sobre o que é possível se dizer, de que forma, mediante quais opções vocabulares e em atenção a certos contextos de referência. É propriamente em função dessa influência relativa à conjugação dos contextos do autor⁵ e dos destinatários que a produção de um documento segue os rigores da revisão em suas diversas dimensões, para que, em alguns casos, seja possível higienizar a pesada realidade dos fatos.

5 O autor não é concebido como indivíduo falante que pronunciou ou escreveu o texto, mas o autor como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2006, p. 26).

Diante de tal premissa, a análise de discurso que ora apresentamos leva em consideração a possibilidade de compreendermos o discurso em sua inserção histórica, sem com isso ter que recorrer às diligências confidenciais dos sujeitos, mediante o exercício de conjecturas. Trata-se de uma perspectiva de análise em que se exploram os recursos que constituem o discurso, atribuindo-se ênfase investigativa às regras de sua formação.

Concebe-se, portanto, a possibilidade de compreendermos o discurso sem a pretensão de desvelar os segredos ocultos dos locutores através de presunções sobre o que tal ou qual sujeito quis dizer, mas que não está claro na sua exposição ou, ainda, o que é possível revelar do que um determinado locutor pretende omitir. Foucault nos convida a um exercício de análise em que se pretende inferir correlações de que são suscetíveis os enunciados que constituem o discurso em análise. Isto significa

Não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2007, p. 55).

O discurso é aqui referido como construto que incorpora, além de signos que permitem sua decodificação, elementos constituídos e constituintes das práticas exercidas nos momentos de sua exteriorização. Por conseguinte, sua interpretação exige tanto a descrição do vocabulário, da gramática, da coesão e da estrutura textual, quanto a caracterização dos recursos que constroem e/ou ressignificam as práticas discursivas dos sujeitos sociais. Dessa feita, acredita-se que os significados que cada sujeito constrói transcendem o “valor limitado” em que uma língua pode ser concebida quando atrelada estritamente a um vocabulário documentado.

O que queremos dizer é que a significação dos textos impressos ou oralmente produzidos ampara-se nas vinculações sociais e institucionais de quem os produz (econômicas, políticas, culturais e ideológicas), as quais, quando examinadas, certamente permitem a constatação de aspectos relevantes e potencialmente capazes de dar significados ao discurso. Nesse sentido, a afirmação que inferimos do autor nos desperta a atenção para o entendimento do processo de produção, circulação e apropriação do discurso na gestão das políticas públicas como ‘práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam’⁶.

6 Os objetos do discurso são constituídos e transformados em discurso. Por objetos, Foucault entende as entidades que as disciplinas particulares ou as ciências reconhecem dentro de seus campos de interesses (FAIRCLOUGH, 2001).

Assim, faz-se necessário examinarmos o discurso procurando situá-lo nos contextos social, político e econômico de seu autor. Portanto, deve-se atentar para o exame das formações discursivas a partir da interpretação dos recursos (conhecimento sobre o conteúdo em discussão; vinculação institucional; experiências culturais acumuladas; motivações político-ideológicas) que cada sujeito mobiliza durante o processo de constituição do discurso.

CAMPOS DISCURSIVOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL

O campo nos limites do qual o discurso é produzido, apropriado e ressignificado é lugar de luta em que cada agente busca o reconhecimento de sua visão como objetiva. Trata-se, portanto, de um campo de poder que possui regras e desafios específicos (LAHIRE, 2002).

A relação entre campo discursivo e campo de poder é aqui referida com a intenção de situar o debate sobre o processo de definição das políticas públicas para o campo educacional como espaço estruturado de posições, no qual coexistem lutas entre os diferentes agentes, que ocupam posições diversificadas.

É com base nesse juízo que realçamos a assertiva de Mainardes (2006), quando considera que “o foco da análise de políticas deve incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” (p. 50).

Trata-se de um trabalho de resgate da historicidade inerente aos trâmites que se seguem até que a política seja oficializada mediante sua inscrição documental. Nesse movimento, o analista do discurso procede à interpretação do texto recorrendo às interconexões com que os enunciados estabelecem com outros textos (intertextualidade). Pode-se perceber tal movimento, por exemplo, na produção da Política Educacional. Nesse caso, há de se convir que os grupos de interesse que disputam hegemonia quanto à definição das prioridades da ação estatal na educação e dos meios de operacionalizá-los, dão realce às demandas desse campo em conformidade com o modo como interpretam a conjuntura social, assim como as pretensões ideológicas que permeiam suas posições.

Faz-se importante recorreremos aos três contextos propostos por Mainardes (2006) quanto à análise de políticas no campo educacional, quais sejam, o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O trabalho mais amplo que detalha cada um dos contextos foi desenvolvido por Ball e Bowe (1992) do qual Mainardes recupera conceitos fundamentais com acréscimos pertinentes aos procedimentos didáticos que servem à análise das políticas educacionais.

Numa breve exposição, apresentamos os aspectos principais de cada contexto, com ênfase para os elementos que tomam esses contextos como arenas, lugares e grupos de interesse que envolvem disputas e embates; portanto, com maior proximidade com a discussão sobre ‘campos discursivos da Política Educacional’. Assim, o contexto de influência diz respeito ao movimento de proposição das políticas públicas, constituindo-se espaço de disputa entre os grupos de interesse (redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo) que pretendem fazer prevalecer suas concepções e aspirações quanto à definição das finalidades sociais da educação.

O contexto do texto compreende o resultado de disputas e acordos dos diferentes grupos que anseiam inscrever suas pretensões educacionais na agenda política. Assim, a inscrição textual das políticas significa a sistematização de proposições que se converteram em programas governamentais que se materializarão por meio do terceiro contexto. O contexto da prática constitui a etapa de disputas, sobretudo com finalidade de (re) interpretar a política e também de recriá-la na perspectiva de produzir efeitos capazes de provocar mudanças na tessitura original da política.

Cabe ressaltar que as práticas discursivas exercidas nos diferentes contextos se orientam por enunciados (com margens povoadas de outros enunciados) que compõem formações discursivas a partir das quais grupos concorrentes fundamentam suas pretensões. O que se pretende afirmar é que o processo de proposição e materialização de políticas para o campo educacional não constitui movimento em que determinado grupo exerce de forma exclusiva o poder decisório, enquanto outra parte se encarrega da execução.

Conforme observa Mainardes (2006), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (p. 53). Pode-se assim considerar que os campos discursivos da Política Educacional são ocupados e constituídos como arenas de disputas permanentes, perpassando os contextos de influência, do texto e da prática.

Conforme temos defendido neste texto, o discurso é aqui referido como construto que incorpora, além de signos que permitem sua decodificação, elementos constituídos e constituintes das práticas exercidas nos momentos de sua exteriorização. Por conseguinte, sua interpretação exige tanto a descrição do vocabulário, da gramática, da coesão e da estrutura textual quanto a caracterização dos recursos que constroem e/ou ressignificam as práticas discursivas dos sujeitos sociais. Dessa feita, acredita-se que os significados que cada sujeito constrói transcendem aquilo que é estritamente concebido por determinado vocabulário de uma língua.

O que queremos dizer é que a significação dos textos impressos ou oralmente produzidos ampara-se nas vinculações sociais e institucionais de quem os produz (econômica, política, cultural e ideológica), que, quando examinadas, certamente, permitem a constatação de aspectos relevantes e potencialmente capazes de dar consequências ao discurso.

Dessa forma, a prática discursiva tanto pode contribuir para a reprodução da sociedade, como para sua transformação.

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso: estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso 'local' de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária. O foco de atenção na investigação da mudança discursiva deveria manter a alternância entre o evento discursivo e tais mudanças estruturais, porque não é possível avaliar a importância do primeiro para os processos mais amplos de mudança social sem considerar as últimas, da mesma forma que não é possível avaliar a contribuição do discurso para a mudança social sem considerar o primeiro (FAIRCLOUGH, 2001, p.128).

A transformação social se realiza, assim, por lutas políticas e não por uma autotransformação de caráter objetivo. Toda construção política tem sempre lugar contra um conjunto de práticas sedimentadas e o campo do social poderia ser visto como uma disputa entre diferentes projetos que tentam fixar significados em torno de um 'ponto nodal'⁷, tornando-se, assim, hegemônico.

Como aponta Southwell (2013), um dos objetivos dessa abordagem seria, portanto, analisar as condições que possibilitam lutas hegemônicas como resultado de processos políticos que tramitam no campo da educação. Especificamente na investigação da política educacional, a Análise Crítica do Discurso pode ajudar-nos a compreendê-la enquanto prática articulatória, na qual se estabelece uma luta hegemônica pela fixação de significados, permitindo, assim, a construção de certos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste trabalho, discutir as contribuições da análise discursiva para a pesquisa em políticas educacionais. Procuramos atribuir ênfase à perspectiva de interpretação do discurso na qual se reconhece a igualdade de importância entre os aspectos gráficos do texto e a possibilidade de (res)

7 Fixações parciais que limitam o fluxo do significado sobre o significante (MOUFFE, 1996, p. 103).

significação deste nas práticas sociais. Partimos do entendimento de que qualquer ato social é um ato de produção de sentido e, portanto, discursivo. Sendo assim, as lógicas de produção de sentido estruturam a vida social. A tarefa do analista é, dessa forma, reconstruir a lógica de sentido através da qual o social vai se configurando.

A esse respeito, registramos, inicialmente, a necessidade de dirigir a atenção aos recursos constitutivos do texto, com o intento de pontuarmos a variação de sentido que pode ser gerada em função das possibilidades com que os termos são incorporados a determinada sentença, exigindo do analista o estudo das acepções dos vocábulos que formam a mensagem a ser aceita pelos interlocutores.

Esse movimento inclui o esforço por recuperar as vinculações dos termos empregados com o propósito ideológico que move a produção do discurso sob análise. Há nesse tópico, uma relação com o que Foucault discorre sobre os prolongamentos de um ‘texto primeiro’, referindo-se à reutilização de fragmentos de um texto no discurso, acrescentando-lhe comentários que, ao mesmo tempo em que reafirmam o texto original, reinscrevem-no numa nova rede de interesses.

Essa nota epistemológica aponta para a necessidade de se investigar a historicidade do discurso em condições que transcendam sua mera descrição terminológica. Trata-se de um exercício focado na recuperação do que permitiu o agrupamento dos enunciados ao contorno de determinado tema.

Com efeito, devemos considerar, assim, que a política educacional não está sujeita a sobredeterminações contra as quais nada há a fazer. O campo da política educacional é eminentemente um campo de disputas, de lutas pela hegemonia, de práticas articulatórias. É, portanto, um ‘terreno’ não suturado, mas atravessado por relações contingentes, cuja natureza a análise discursiva pode ajudar a investigar. Desse modo, o estudo da política educacional em uma perspectiva discursiva deve buscar analisar as lutas por hegemonia que resultam das disputas pela fixação de sentidos no campo da política educacional.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A educação como política pública**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

Ball, S.J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BAUER, M.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com imagem texto e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**. v. 1. n. 22. p. 7-29. Maio-ago. 2010.

_____. Teoria do discurso e Análise do Discurso: sobre política e método. In: WEBER, S.; LEITHÄUSER, T. (orgs.) **Métodos qualitativos nas Ciências Sociais e na prática social**. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2007. p.72-83

_____. Transbordamento do social: qual o jogo da democracia?. In: SANTOS, R.; CUNHA, R.; COSTA, L. F. (orgs.). **Contemporaneidade e política**. Rio de Janeiro: Sociedade do Livro; Instituto Astrogildo Pereira, 1994. p. 137-158.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. Carapeto (org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 26-50.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A ordem do discurso**. 13ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GOLD, R. Roles in sociological field observations. **Social Forces**. Nº 36, p. 217-223, mar. 1958.

LACLAU, E. **La razón populista**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2005.

_____. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **RBCS**, nº 2, vol.1 out., p. 41-47, 1986.

_____; BHASKAR, Roy. Discourse Theory vs. Critical Realism. **Journal of Critical Realism** - Alethia, London, v. 1, n. 2, p. 9-14, 1998.

_____; MOUFFE, C. **Hegemony & socialist strategy**: towards a radical democratic politics. London and New York: Verso, 1989.

_____; _____. **Hegemony and socialist strategy**. London: Verso, 1985.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos?. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002 .

LOPES, A.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (orgs.) **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 27, n. 94, p. 47-69, abr. 2006.

MOUFFE, C. **O regresso do político**. Lisboa: Gradiva, 1996.

_____. Desconstrucción, pragmatismo y la política de la democracia. In: MOUFFE, C. (comp.). **Desconstrucción y pragmatismo**. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 45-85.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política e Sociedade**. Florianópolis: Programa de Pós Graduação em Sociologia Política - UFSC. v. 1. n. 3. p. 11-26. out. 2003.

MULLER, P.; SUREL, P. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002.

PEDRO, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas**: uma perspectiva política y comparada. Barcelona: Paidós, 1998.

SOUTHWELL, M. Análisis político del discurso: posiciones y significaciones para la política educativa. In: TELLO, C. (Coord. y Comp.). **Epistemologías de la política educativa**: posicionamientos, perspectivas y enfoques. Mercado de Letras, 2013. p. 349-381.

SOUZA, Donaldo B; FARIA, Lia Giomar M. O processo de construção da Educação Municipal. In: SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M. (orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 107-122.

TORFING, J. **New theories of discourse: Laclau, Mouffe e Zizek**. Oxford: Blackwell, 1999.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Vol. 23, n. 01, jan/abr, p. 53-69, 2007.

LUCIANA ROSA MARQUES é Doutora em sociologia. Mestre em educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE, linha de pesquisa Política educacional, planejamento e gestão da educação. Vicepresidente Nordeste da ANPAE. Vice coordenadora do GT 05 da ANPED. E-mail: lmarques66@gmail.com

EDSON FRANCISCO DE ANDRADE é Doutor em Educação. Professor do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, vinculado ao Núcleo de pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. É diretor da seção da Anpac/PE. E-mail: edsonprofessor@uol.com.br

JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pernambuco. É mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Realizou estágio de Pós-doutoramento na Universidade de Paris 8, junto ao grupo de pesquisa ECOLE, no período abril de 2002 a março de 2003. Atualmente é professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (campus do Recife e do Agreste) e ao curso de Pedagogia (campus do Recife) e líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas da Educação. E-mail: janete.lins@gmail.com

*Recebido em julho de 2016
Aprovado em agosto de 2016*