



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**O IMAGINÁRIO SOBRE O SUJEITO PROFESSOR
NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ENTRE O RELIGIOSO
E O JURÍDICO, UMA REPETIÇÃO IDEOLÓGICA,
(NÃO) IDÊNTICA**

TESE DE DOUTORADO

Ieda Márcia Donati Linck

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ieda Márcia Donati Linck

**O IMAGINÁRIO SOBRE O SUJEITO PROFESSOR NOS DOCUMENTOS
OFICIAIS: ENTRE O RELIGOSO E O JURÍDICO, UMA REPETIÇÃO
IDEOLÓGICA, (NÃO) IDÊNTICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amanda Eloina Scherer

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Linck, Ieda Márcia Donati

O imaginário sobre o sujeito professor nos documentos oficiais: entre o religioso e o jurídico, uma repetição ideológica, (não) idêntica / Ieda Márcia Donati Linck.- 2015.

306 p.; 30cm

Orientadora: Amanda Eloina Scherer

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. Discurso Sobre/Discurso De 2. Repetição Ideológica (Não) Idêntica 3. Formação Docente em Letras no Brasil 4. Estágio Supervisionado 5. Discurso Religioso no Discurso Oficial I. Scherer, Amanda Eloina II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Tese de Doutorado**

**O IMAGINÁRIO SOBRE O SUJEITO PROFESSOR NOS
DOCUMENTOS OFICIAIS: ENTRE O RELIGIOSO E O JURÍDICO,
UMA REPETIÇÃO IDEOLÓGICA, (NÃO) IDÊNTICA**

Elaborada por
Ieda Márcia Donati Linck

Como requisito para a obtenção do grau de
Doutor em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:



Amanda Eloina Scherer (Presidente/Orientadora)



Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)



Valesca Brasil Irala (UNIPAMPA)



Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)



Caroline Mallmann Schneiders (UFFS)

Santa Maria, RS, 14 de dezembro de 2015.

***Dedico este trabalho à
minha mãe, que na ausência,
é ainda sempre presença.***

AGRADECIMENTOS

A concretização desta tese foi permeada pela participação de muitas pessoas, em diferentes momentos, e por essa razão, agradeço:

A Deus, por estar em mim...

À minha orientadora Amanda Eloina Scherer, que com o seu jeito único, sua ética e justiça, conduziu meu processo "parafrástico", conseguindo mostrar que sou capaz;

Ao meu marido Luiz, meu único e eterno amor, por dividir minhas angústias, somar minhas vitórias, e, acima de tudo, multiplicar meus sonhos, de forma carinhosa e gentil;

Ao Júlio e a Isaura, meus filhos amados, por terem me escolhido e que de forma madura e compreensiva entenderam que, apesar das ausências, sempre estiveram dentro do meu coração.

À minha família e aos amigos pelo carinho, afeto, palavras de ânimo, e compreensão pelas tantas ausências;

Às professoras Verli e Graziela, pela importante participação no processo da minha (des)construção, tão necessária ao crescimento;

Às professoras da banca, que apesar dos tantos afazeres, se propuseram a ler este texto, para o aprofundamento deste trabalho;

À professora Ana Isabel de Andrade, pela orientação perfeita, carinho e atenção a mim dispensada durante a estada em Aveiro, sempre em busca de compreender o mundo.

À professora Carme Schons (in memoriam), um anjo bom que cruzou o meu caminho, pelos nossos diálogos, que vão muito além da compreensão humana;

Ao Dioser pela ajuda, pelo otimismo e bom humor, sempre em busca da carta de alforria;

À querida Dine, pelo carinho, respeito e empenho nas traduções dos textos em Francês;

Aos meus alunos Vítor, Gabriel e Laura, meus queridos escudeiros fiéis, pela disponibilidade, eficiência e disposição;

Às minhas colegas Fernanda, Renata e Graciela, pelas conversas, discussões, parcerias, enfim por terem se tornado minhas amigas e não permitirem que eu desistisse...

Aos colegas amigos: Viviane Brust, ao Leandro, Caroline Malmann e Simone pela acolhida, ajuda, força, e socorridas...enfim, pela amizade;

À Zélia, pela escuta sensível e generosa, neste mundo tão sem ouvidos...

À Iraci, por tirar-me da trilha e indicar um caminho... (im)possível;

À coordenação do Programa, pela atenção e colaboração em cada etapa;

Ao meu pai, por ter me ensinado, ainda quando criança, na prática, o que é ser ético;

À Dona Marilene, minha querida ajudante, pelo zelo, conforto e dedicação cotidiana;

À Maria João Macário, além-mar, que com carinho, respeito e horas de consolo, mostrou que ainda vale a pena ser bom;

Pela Fabiane e a Rejane, minhas melhores amigas, desta e de outras tantas vidas...

À Reitoria da Unicruz, aos Diretores de Centro e Coordenadores de Cursos, pela adequação dos horários e, principalmente, por acreditarem no meu trabalho;

Ao Jandir, pela sempre prontidão...

À CAPES pela bolsa concedida, minha oportunidade ímpar...

Enfim, a todos por tudo...

*"A tese não é a nossa vida
A tese é, sim, parte da nossa vida".
(Carne Schons, dezembro/2014).*

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

O IMAGINÁRIO SOBRE O SUJEITO PROFESSOR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ENTRE O RELIGIOSO E O JURÍDICO, UMA REPETIÇÃO IDEOLÓGICA, (NÃO) IDÊNTICA

AUTORA: IEDA MÁRCIA DONATI LINCK
ORIENTADORA: AMANDA ELOINA SCHERER
Defesa: Santa Maria, 14 de dezembro 2015.

A presente tese foi desenvolvida na perspectiva discursiva, realizada a partir de uma investigação sobre a história da educação superior no Brasil e a formação docente. Tem-se por foco compreender o funcionamento do discurso oficial nas políticas públicas à formação docente, como constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor, em especial o de Letras, alinhando essa pesquisa com a prática do estágio supervisionado obrigatório, para a obtenção da licenciatura. O ponto de partida da pesquisa está materializado nos documentos organizativos do Curso de Letras da Universidade de Cruz Alta/RS. O mote norteador está no recorte da nomeação *guardião*, definição dada ao formado em Letras. O dispositivo teórico foi estabelecido pela teoria do discurso, tomando-se como referência, para a análise, a linha francesa, pecheuxiana, na sua articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Tentamos responder: Como se constituiu o discurso *sobre* o sujeito professor? Como ocorre o modo de produção de efeitos de sentidos, na relação do discurso oficial com o discurso institucional e o religioso?; O processo parafrástico discursivo é constitutivo do discurso *sobre* o professor? Para este estudo definimos os seguintes objetivos: 1) Compreender a constituição do discurso *sobre* o sujeito professor, evidenciado nos documentos jurídicos e institucionais, dentre os quais as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por uma repetição ideológica (não) idêntica; 2) Analisar o movimento discursivo da paráfrase pelo discurso religioso, como funcionamento constitutivo do imaginário sobre o sujeito professor de língua portuguesa. O arquivo de análise foi constituído em documentos jurídicos diversos, que significaram a análise do funcionamento *do* discurso *sobre*, nas LDBs (Leis nº 4.024/1961; 5.540/1968 e 9.394/1996). Durante todo o processo de observação, realizado nos documentos essenciais à tese, não se pensou na predominância de um senso teórico ao analítico. Do contrário, o que tentamos fazer emergir, foi a fusão entre as duas apreciações. Fomos percebendo a necessidade de interação e confronto dessas ações em uma pesquisa que se coloca a analisar o discurso *sobre*. Mesmo assim, como forma de organização, esta tese está dividida em duas partes (I. A construção do percurso, e II. A materialização do discurso *sobre*) e cinco capítulos, a saber: 1) Para ler o arquivo: quando língua e história se (des) encontram; 2) Estabelecendo relações: a constituição da língua portuguesa como objeto de ensino à formação docente no Brasil; 3) Condições de produção e materialização do poder no discurso oficial: as leis de diretrizes e bases da educação; 4) Dispositivo analítico: (re)explicando um gesto de leitura e o olhar do analista; 5) O processo parafrástico como processo polissêmico: para além do discurso oficial, o discurso religioso. Os três primeiros capítulos constituem o dispositivo teórico, já com um viés analítico; os dois últimos trazem o dispositivo analítico, onde apresentamos nossa análise, bem como sustentamos os resultados que apresentamos nas considerações (não) finais. No quinto capítulo a tese se confirma: o processo parafrástico, numa repetição ideológica não idêntica, é constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor, materializado pelo discurso jurídico o qual se entrecruza com o discurso religioso. A nossa reflexão conduziu-nos à compreensão que o discurso oficial conjuga uma rede de relações com a ciência, a educação, a sociedade e a religião, conforme as condições de produção. Essa vinculação se estabelece, inclusive, com o cumprimento do estágio supervisionado obrigatório, descrito como prática legitimadora à licenciatura. Esse discurso, como movimento ideológico, vai sendo reproduzido pelos segmentos que compõem a sociedade. Nele, o discurso *sobre* o professor tem firmado sua identificação como um missionário, um vocacionado, restringindo a sua profissionalidade. Além disso, evidenciamos que a discussão sobre as leis que regem o ensino no país merece um espaço mais amplo nos cursos de formação docente.

Palavras-chaves: Ideologia. Discurso jurídico. Discurso religioso. Discurso institucional.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Language Post Graduation Program
Federal University Of Santa Maria

THE IMAGINARY ABOUT THE TEACHER SUBJECT IN OFFICIAL DOCUMENTS: BETWEEN THE RELIGIOUS AND THE JURIDICAL, AN IDEOLOGICAL REPEAT, (NOT) IDENTICAL

AUTHOR: IEDA MÁRCIA DONATI LINCK
ADVISOR: AMANDA ELOINA SCHERER
Viva: Santa Maria, December 14th, 2015.

The present thesis was developed in discursive perspective, carried out from an investigation into the history of higher education in Brazil and teacher training. It has been a focus to understand the functioning of the official discourse on public policies for teacher training, as constitutive of discourse *about* the teacher subject, in particular Language, aligning this search with the compulsory supervised internship practice for obtaining the Teacher's Degree. The starting point of the research is materialized in the organizational documents of the Language Course at the University Of Cruz Alta/RS. The guiding theme is in the nomination clipping guardian, the definition given to the degree in Language. The theoretical device was established by discourse theory, taking as reference for the analysis, the French line, pecheuxian in its articulation with the History of Linguistic Ideas (HLI). We try to answer: How was the discourse *about* the teacher subject? How the meaning effects production happens, in the relationship of the official discourse with the institutional discourse and religious?; Is the discursive paraphrastic process constitutive of the discourse *about* the teacher? For this study we set the following objectives: 1) Understanding the constitution of the discourse *about* the teacher subject, evidenced in the juridical and institutional documents, among which the Laws of Directives and Bases of National Education, from an ideological repetition (not) identical ; 2) Analyze the discursive movement of paraphrase by religious discourse, as the constitutive imaginary functioning about the Portuguese teacher subject. The analysis file has been set up in several juridical documents, which meant discourse analysis of the functioning of discourse *about*, in the LDBs (Law Nº. 4024 / 1961; 5540/1968 and 9394/1996). During the entire process of observation, made in the essential documents to the thesis, it did not think about the predominance of a theoretical sense to the analytical. Otherwise, what we try to bring out was the merger between the two assessments. We were realizing the need for interaction and confrontation of these actions on a survey, which poses to analyze the discourse *about*. Still, as a form of organization, this thesis is divided into two parts (I. Construction of the route, and II. The materialization of discourse *about*) and five chapters, namely: 1) To read the file: When language and history (dis) encounter; 2) Establishing relationships: the constitution of the Portuguese language as a teaching object to the teacher training in Brazil; 3) Conditions of production and materialization of power in official discourse: the laws of education directives and bases; 4) Analytical Device: (re) explaining a gesture of reading and the look of the analyst; 5) paraphrastic process as polysemic process: to beyond the official discourse, the religious discourse. The first three chapters constitute the theoretical device, already with an analytical bias; the latter two bring the analytical device, where we present our analysis as well as sustain the results that we present in the considerations (not) finals. In the fifth chapter, the thesis confirms itself: the paraphrastic process, a non-identical ideological repetition, is constitutive of the discourse *about* the teacher subject, materialized by the official discourse, which intersects with the religious discourse. Our reflection leads us to the understanding that the official discourse combines a network of relationships with science, education, society and religion, as production conditions. This link establishes itself, including with the compliance of the compulsory supervised internship, described as legitimizing practice to the degree. This discourse, as an ideological movement, is being reproduced by the segments that make up society. In it, the discourse *about* the teacher has firmed its identification as a missionary, a devoted, restricting its professionalism. In addition, we evidenced that the discussion about the laws that govern the education in the country deserves a wider space in teacher training courses.

Keywords: Ideology. Juridiciary discourse. Religious discourse. Institutional discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página online Curso de Letras	18
Figura 2 – Esquema 1.....	20
Figura 3 – Esquema 2.....	22
Figura 4 – Esquema 3.....	27
Figura 5 – Esquema 4.....	67
Figura 6 – Esquema 5.....	68
Figura 7 – Efeito da constituição ideológica.....	69
Figura 8 - Esquema do estágio	151
Figura 9 – O processo de sustentação da formação do professor.....	210
Figura 10 – Esquema proposto por Orlandi (2007a)	227
Figura 11 – Relação do processo parafrástico com o processo polissêmico.....	232
Figura 12 - Presença do processo parafrástico no discurso.....	268
Figura 13 – A espiral que representa o ciclo ideológico.....	279

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da tese em partes e capítulos.....	27
Quadro 2 – Cenário brasileiro no ano da promulgação das Leis estudadas.....	225
Quadro 3 - Etapas do processo de realização da AD.....	228
Quadro 4 – Alguns deslizamentos.....	238
Quadro 5 – Características da Lei nº 4.024/1961.....	239
Quadro 6 – Padrões localizados na Lei 4.024/1961.....	244
Quadro 7 – Constituição do processo parafrástico.....	250
Quadro 8 – A desestabilização dos sentidos.....	254
Quadro 9 - Padrões localizados na Lei 5.540/1968.....	255

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11	
PARTE I A (DES)CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO		
1 PARA LER O ARQUIVO: QUANDO LÍNGUA E HISTÓRIA SE (DES)ENCONTRAM	33	
1.1 ENTRE O(S) SENTIDO(S) E A NOMEAÇÃO: DISCURSO, SUJEITO E IDEOLOGIA.....	34	
1.2 O IMAGINÁRIO: UM ESPAÇO PARA UM "OUTRO" DISCURSO.....	53	
1.3 O DISCURSO <i>SOBRE</i> O SUJEITO PROFESSOR: ENTRE O INTERDISCURSO E O INTRADISCURSO.....	61	
1.4 QUANDO LÍNGUA E HISTÓRIA (TRANS)FORMAM UM (OUTRO) DISCURSO.....	72	
2 ESTABELECENDO RELAÇÕES: A CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ENSINO À FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL		83
2.1 A OFICIALIZAÇÃO (NÃO OFICIAL) DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL	84	
2.2 A CRIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	103	
2.3 A FORMA(TA)ÇÃO DO DOCENTE NO BRASIL	133	
2.3.1 A regulamentação da disciplina de estágio supervisionado	136	
3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO PODER NO/DO DISCURSO JURÍDICO: AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL		163
3.1 LEI N.º 4.024/1961: UM "OUTRO" (DIS)CURSO PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL	166	
3.2 LEI Nº 5.540/1968: AJUSTANDO O (DIS) CURSO	177	
3.3 LEI Nº 9.394/1996: (IN)DEFININDO O RUMO	192	
PARTE II A MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO <i>SOBRE</i>		
4 DISPOSITIVO ANALÍTICO: (RE)EXPLICANDO UM GESTO DE LEITURA	207	
4.1 DAS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS	209	
4.2 DO ARQUIVO: ALGUMAS DÉCADAS DE MATERIALIDADE	217	
4.2.1 <i>Do corpus: entre tantas, a Lei n.º 4.024/1961, a Lei nº 5.540/1968 e a Lei 9.394/1996</i>	219	
4.3 OS RECORTES: UMA TOMADA DE POSIÇÃO	222	
5 A REPETIÇÃO IDEOLÓGICA: PARA ALÉM DO DISCURSO OFICIAL, O DISCURSO RELIGIOSO		235
5.1 O DIZER NA LEI: REPETIR NÃO É COPIAR.....	238	
5.2 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO <i>SOBRE</i> O SUJEITO PROFESSOR: UMA CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA SÓCIO-HISTÓRICA	271	
CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS - SOBRE O MOVIMENTO DE SENTIDOS	277	
REFERÊNCIAS	289	

INTRODUÇÃO

Início apresentando as inspirações que nortearam o percurso da pesquisa, o qual permitiu pensar sobre a emancipação intelectual como possível, nestes quatro anos de estudo, sendo que:

[...] é impossível pensar a ciência sem o sujeito e sem a história do conhecimento, porque ambos são constitutivos de nossa emancipação intelectual. História nenhuma se faz sem sujeito, porque o sujeito na sua 'ponte' vem produzindo a história e sendo produzido por ela (SCHERER, 2008, p. 140).

Durante os últimos 15 anos, tenho trabalhado com a disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório da Língua Portuguesa em um Curso de Letras. Parece-nos que essa disciplina, legitimada por uma política de Estado, serve para que este possa exercer seu poder coercitivo, fazendo com que se inscrevam, na memória discursiva, as prioridades que se tem na formação de sujeitos-professores. É pelo desconforto causado ao pensar que há algo muito maior, que parece não permitir que as práticas se modifiquem, que me propus a pesquisar sobre isso. Foi preciso pensar mais sobre o que atravessa o processo de formação de professores, e, portanto, foi indispensável tratar do discurso oficial no discurso *sobre* o professor.

Acredito que consegui compreender, mesmo que em parte, a minha função como supervisora de estágios e o que isso pode representar tanto para mim, como para os meus supervisionados, quando, infelizmente, ainda temos estabelecido uma relação hierarquizada do saber, ou seja, "alguns que sabem, ensinam os que não a sabem".

Trago, então, uma citação de Jacques Rancière, do livro "O Mestre ignorante", cuja leitura justifica o porquê, bem como a conclusão deste trabalho.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2011, p.11).

Por acreditar na possibilidade de emancipação do sujeito, discordo da noção de língua como objeto que possa ser guardado, bem como da necessidade de o estágio ser "supervisionado", pois ambos remetem para o embrutecimento do sujeito. Ressalto que os dois aspectos citados são os temas norteadores desta tese.

Ancorada na perspectiva discursiva, a tese que apresento trata da historicidade da educação superior no Brasil. A pergunta de tese centra-se, então, em compreender o funcionamento do discurso oficial nas políticas públicas à formação docente, como constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor, em especial o de Letras, alinhando essa pesquisa com a prática do estágio supervisionado obrigatório, para a obtenção da licenciatura. Antecipo que essa constituição se dá por um processo parafrástico, por uma repetição ideológica (não) idêntica.

É necessário frisar que durante todo o processo de observação, realizado nos documentos essenciais à tese, não se pensou na predominância de um senso analítico em detrimento ao senso teórico ou do teórico ao analítico. Do contrário, o que se tentou fazer emergir, foi a fusão entre as duas apreciações. Fomos percebendo a necessidade de interação e confronto dessas ações em uma pesquisa que se coloca a analisar o discurso *sobre*. Tornou-se imperioso, dessa maneira, considerar o princípio metodológico "dialógico", onde a teoria comunica comprovações e interpretações científicas já observadas e o analítico expressa a emergência dos sentidos prévios e dos novos/outros resultados em que uma pesquisa está sujeita. Vemos no princípio analítico outro despontar teórico, obviamente entrelaçado ao já dito e comprometido com a tradição do conhecimento linguístico. Por essa razão, percebemos a Análise de Discurso como uma ciência que avança, e oferece dispositivos metodológicos pertinentes aos estudos linguísticos contemporâneos.

Por isso, queremos nesta tese, propor mais um debate em torno das questões que envolvem o discurso *sobre* o professor licenciado em Letras. Posicionamo-nos como analistas de discurso, comprometidos com a perspectiva de linha francesa, especialmente, a visão pecheuxtiana.

De forma a conduzir a leitura da tese que ora se apresenta, dedicamos-lhe esta introdução, onde se pode compreender:

- a temática de pesquisa (o funcionamento do discurso oficial nas políticas públicas à formação docente como constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor) – motivações teóricas e pessoal/acadêmica/profissional;
- o ponto de partida – as inquietações sobre a formação de professores e a nomeação *guardião*, enquanto desencadeador da discussão sobre o discurso *sobre* o sujeito professor;
- o discurso *sobre* o sujeito professor no discurso jurídico, enquanto motivação de pesquisa;
- as questões e os objetivos de investigação;
- a tomada de posição pela Análise do Discurso: o interdiscurso, o processo parafrástico, o discurso religioso e o imaginário *sobre* o professor;
- a organização da tese.

Para tanto, temos dois conceitos teóricos a pensar, sendo o primeiro deles o discurso *sobre*, visto que a questão de pesquisa é justamente compreender o discurso *sobre* o sujeito professor, enquanto conceito teórico da Análise do Discurso.

Iniciamos tratando do discurso *sobre* com Luz (2010, p. 35), para quem, “o sujeito ao enunciar um discurso *sobre*, o faz a partir de um poder a ele investido e conferido a um lugar de onde fala, que dá então legitimidade ao seu dizer”.

Mesmo em situação distinta, retomamos Orlandi (2008), para pensar o discurso *sobre*, pois pela nossa análise não é o discurso do professor que o define, mas é o discurso *sobre* o professor que o determina, é o discurso *sobre* o professor que constitui imaginário a respeito do mesmo. Ele não fala, ele é falado, o que estabelece um imaginário, uma vez que há dizeres (enunciados) que pertencem a uma zona de repetibilidade e que aí se representam na produção dos discursos que o define. É nessa repetição que os sentidos ganham corpo, numa relação tensa, fixam-se e são (re) produzidos.

Entendemos que há modos de se reproduzir o efeito do repetível. "Falar sobre o outro para instituir a imagem de 'si', por exemplo, cria sua tradição (sou – sempre - já), além de sua imagem (como deve ser). O pré-construído (o já-dito) em seu retorno produz a intercompreensão (desconstrução do outro) num movimento de concentração de sentidos (ORLANDI, 2008, p. 52)". Então, se há esse sempre já lá sobre mim, há também o sempre já lá sobre o outro.

Enquanto conceito teórico, o discurso *sobre* deve ser pensado na medida em que "a relação do intradiscurso com o interdiscurso é que remete o dizer do sujeito ao Outro constitutivo (o interdiscurso: a memória do sentido, o repetível): falamos com palavras que já têm sentido" (ORLANDI, 2008, p. 47).

O discurso *sobre* remete ao imaginário sobre um determinado discurso. Quando estamos analisando o "discurso x", pretende-se observar os jogos de sentido (relações do processo parafrástico) em uma determinada formação discursiva, o próprio "processo discursivo". Por exemplo, o discurso *do* professor parece baseado na materialidade linguística produzida por ele mesmo. No entanto, o discurso "sobre ele" vem de outro(s) lugar(es), pelos quais constitui-se um imaginário, sendo determinado por conhecimentos antecedentes que configuram. Para Pêcheux (1993, p. 82):

Há lugares determinados que estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designa o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

O que Auroux (2008) chamaria de 'horizonte de retrospectção'¹. Essa noção conceitual retira a repetição como sendo algo do senso comum, como um simples dizer. Pela Análise de Discurso, entendemos que língua e história caminham juntas; a história movimenta-se na língua. Nesse processo, novo(s) sentido(s) acontece(m); logo, é uma ilusão pensar o sentido como único, ou monológico. O sentido considerado acabado, estabelecido, imutável, pode e deve ser questionado. Orlandi (2007b, p.47) considera que, "para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante". A estrutura fora do contexto, sem a discursivização da história, não produz sentidos.

O discurso constitui-se em objeto deste estudo, sendo que nele/por ele consideramos o reconhecimento de pertença à tradição e aos horizontes de sentidos possíveis em cada momento histórico. Eis os efeitos de sentido produzidos entre interlocutores (ORLANDI, 2007a). Tais efeitos são causados pelo modo como o

¹ A definição de horizonte de retrospectção está no início do capítulo I.

sentido é constituído historicamente e normatizado na vida coletiva (e contextualizado), no qual são constituídas identidades. A escolha de nomeações e de construções depende da articulação do discurso com o contexto social, refletindo o que Pêcheux (2009 [1988]) denomina “formações ideológicas”, ou seja, a ideologia constituída nas formações discursivas. Por conseguinte, a palavra traz marcas culturais, sociais e históricas e é modificada de acordo com as condições de produção existentes; é um espaço de constituição de sentido. Da palavra emergem as significações, que, conseqüentemente, se (trans)formam no espaço movimentado pelos interlocutores, num contexto social e histórico situado.

O imaginário, por sua vez, é constituído no processo de “interiorização da exterioridade”. Deste ponto focal, compreende-se que o que se pensa ou fala é a manifestação de uma objetividade subjetivada. Aquilo que um sujeito enuncia, “a sua fala”, é produto da subjetividade, de uma subjetividade incorporada/facultada, tornada possível e produzida pelo social. Por esse viés, convém retomar Gadet e Pêcheux (2004), para quem o que a língua traz é o que ela diz e também o que ela esconde. Há um processo nesse dizer, no qual “tudo não é dito”, pois se torna inatingível justamente porque o que não foi dito é impossível de ser dito, ou o que não se pode ou não se deve dizer, estabelecido pela *formação discursiva ideológica*. Sempre, nessa perspectiva, um enunciado pode ser outro, já que nem tudo é dito, mas está ali, latente, e vai romper com esse desvelo e se manifestar. Isso acontece porque a língua é estrutura, mas é também a história em percurso constante e revela as mudanças e os sentidos que estão além do efeito de transparência e da imediatez, que não são casuais, mas inscritas; da posição assumida de quem a interpreta.

Partindo desse entendimento, interessamo-nos em estudar o funcionamento das relações discursivas que constituíram/constituem, marcaram/marcam o discurso *sobre* o sujeito professor. Cumpre referir, portanto, que o enfoque no profissional da educação de Letras resulta de uma motivação advinda da minha formação acadêmica, iniciada em 1992, quando a Linguística já tinha sido implantada como disciplina, nas universidades, há mais de três décadas; desde então, fui sendo tomada por questionamentos sobre o sujeito docente e sua formação.

Inventariando nosso universo de referências, identificamos vários vestígios e movimentos que foram produzidos, tanto por fatos vividos quanto pelo contato com teóricos e teorias. Durante a graduação em Letras, conhecemos a Teoria de

Benveniste (1991), em Problemas da Linguística Geral I e II, identificando a ocorrência de dois planos de enunciação, o da história e o do discurso, por meio dos quais se estuda a oposição entre a “não pessoa” (terceira) e as “pessoas” (eu-tu). Passamos por Chomsky (1972), com a gramática transformacional, ou gramática gerativa transformacional (GGT), que renovou a investigação nesta área do conhecimento, ao tratar do aspecto criativo da faculdade da linguagem e dos processos de transformação pelos quais passa o sintagma.

Visitamos a sociolinguística com Labov (1980), que nos possibilitou fazer contato com o processo de investigação das atitudes linguísticas e do percurso linguístico de uma determinada comunidade. Com a Linguística Textual, ingenuamente, passamos a acreditar que o texto possuía uma autonomia total, cujo sentido estaria nas marcas detectadas pelos fatores de textualidade, auxiliares indispensáveis no processo compreensivo de leitura; tudo isso com base nos textos da professora Ingedore Koch (1984), sobretudo, no campo da argumentação e linguagem.

Mais tarde, já em um curso de especialização, conhecemos Bakhtin (2004), que entende o signo linguístico como um signo social e ideológico e para quem o pensamento individual não cria ideologia, é a ideologia que constitui o pensamento individual. Todos esses pontos/portos serviram temporariamente de lugares de ancoragem; porém, não significaram o final da empreitada em pensar a língua/a linguagem, a educação, o ensino, o professor, enquanto parte de um mesmo processo, mas em situação diversa. Não, não vieram as certezas, tidas como evidentes no/para o (imaginário de) lugar que ocupamos. Antes, passamos a visualizar melhor os espaços lacunares, espaços com “pedras no meio do caminho”, espaços de muitas perguntas, espaços à deriva, que nos motivaram a pensar sentidos outros.

Dentre as várias questões surgidas no decorrer da nossa formação acadêmica, algumas ficaram clamando por respostas. Dessa maneira, a reflexão que fomos realizando em torno das tantas indagações, permitiu-nos compreender que não podemos responder a cada uma isoladamente, uma vez que elas estão imbricadas, tecidas juntas, mesmo pertencendo a diferentes situações. Todas são partes de um todo complexo, pois, ao respondermos uma, outros tantos sentidos evidenciam-se, permitindo-nos compreender alguns desses questionamentos iniciais que se colocaram. Antes de pretender oferecer uma resposta única, pretendemos

dialogar com as dúvidas, companheiras inseparáveis nesta jornada. Encaramos as incertezas não como enigmas (in)decifráveis, mas como sinais indicativos de um caminho para o crescimento, no qual somos tomados por muitas perguntas e algumas respostas no ciclo infundável, produzido na pesquisa sobre a (des)construção do conhecimento.

Ressalto que, na nossa formação acadêmica, a língua nos foi apresentada como um patrimônio, uma “essência” intocável que deveria ser mantida intacta pelos seus “guardiões” – expressão essa que ressoa, que marca, pela memória que traz em si: de um lado, proteção ao objeto ou pessoa guardada pelos formados em Letras; de outro, medo e hostilidade a um possível agressor/invasor.

Entre dúvidas, o ponto de partida desta pesquisa está materializado nos documentos organizativos do Curso de Letras da instituição em que me formei e ainda trabalho. O mote norteador está no recorte da nomeação *guardião*, definição dada ao formado em Letras. Tem-se o seguinte:

O que faz um Licenciado em Letras? O profissional de Letras é, dentre várias atividades, um guardião da língua. É quem a ensina e quem faz entendê-la, de maneira a preservar nosso patrimônio, cuidando de sua essência ao mesmo tempo em que interpreta sua dinâmica (UNICRUZ, 2015 < <http://www.unicruz.edu.br/site/cursos/letrasing/>>).

A partir dessa constatação, passamos a nos perguntar: De onde vem essa nomeação? Seria eu uma guardiã da língua? Antecipamos que assumo a posição de professora formadora, inconformada com tal constatação.

A definição *guardião* esteve/está exposta, inclusive, na página on-line do curso, no período da campanha do vestibular de 2012 – atual, e que, quando lida, causou-nos (causa-nos) um grande desconforto. Quando a lemos pela primeira vez, acreditamos que o referido uso pudesse ter sido um engano do Núcleo Integrado de Comunicação da instituição. No entanto, ao verificarmos, percebemos que o mesmo está presente também em diversos textos explicativos sobre a profissão professor, e por sinal, aceita pelos colegas já "guardiões". A seguir, a comprovação do exposto no recorte original:

Notícias da Universidade « Voltar

📄 † T

VESTIBULAR DE VERÃO - Conheça o curso de Letras da Unicruz

O curso de Letras da Universidade de Cruz Alta possui um quadro de professores altamente qualificado, composto por Mestres e Doutores, que prima pela formação de profissionais constituídos como sujeitos crítico-reflexivos, pesquisadores ativos, dialógicos, líderes e éticos.

O que faz um licenciado em Letras?

O profissional de Letras é, dentre várias atividades, um guardião da língua. É quem a ensina e quem faz entendê-la, de maneira a preservar nosso patrimônio, cuidando de sua essência ao mesmo tempo em que interpreta sua dinâmica.

Onde pode atuar?

Como professor de Língua Portuguesa e respectivas literaturas nas escolas de Educação Básica das redes pública e privada de ensino e em cursos de idiomas. Pode atuar ainda como assessor de órgãos públicos e privados, no que diz respeito a tradução, produção e revisão de textos em língua portuguesa, além de pesquisador.

Duração: 8 semestres
Turno: Noturno

Mais informações
www.unicruz.edu.br/vestibular
0800 51 00 101

Figura 1: Página *online* Curso de Letras

Então, o intuito de compreender de onde vem a nomeação *guardião*, projetou-nos a pensar questões importantes, sendo: o atravessamento do discurso religioso no discurso oficial e a concepção de língua que ainda perpassa os cursos de Letras, com base em uma Universidade comunitária do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Essa definição dada ao futuro professor mostra a necessidade de se discutir mais, inclusive entre os nossos pares, sobre a concepção de língua que acreditamos ensinar, pois parece-nos que da forma como está posto, a perspectiva de ensino se volta a uma língua imaginária, oficializada, fora do sujeito, prevista e obrigatória pelo Estado como um patrimônio a ser guardado, protegido, reservado a alguns. Distancia-se esta língua da língua fluída, em que todos falantes a praticam em sociedade; aquela língua que serve para comunicar e não comunicar, na qual a falha, o equívoco e a contradição são constitutivos do sujeito; conceitos advindos da Análise do Discurso.

E mais, é preciso entender que quando um curso – de inclinações deterministas – se propõe formar sujeitos para guardar a língua, faz apenas uma

transposição pedagógica, selecionadora e transmissora de um conhecimento que já existe produzido cientificamente, destinado a alguns e negado à maioria. Esse discurso remete a um imaginário de língua como algo concreto, passível de ser guardado, mantido sempre igual, na sua forma original; estabelece uma relação de poder, pois alguém é dono desse patrimônio, não todos, e há os guardiões – tarefeiros - que são incumbidos da atividade de guardá-la, que não é deles, pois apenas cumprem a tarefa de protegê-la. (Protegê-la de quê? Das “impurezas”? Seriam esses guardiões, “anjos da guarda”?). O nome *guardião* e o curso em questão constituem uma representação dos demais cursos, do imaginário do professor que se quer formar no Brasil: sujeitos para proteger a língua (de todo “o mal” que lhe possa ser causado). Além disso, remete-se ao processo discursivo com a presença do discurso religioso no discurso jurídico, cujo atravessamento não pode ser negado, inclusive pela história da educação no Brasil.

Na questão do patrimônio, temos suporte no trabalho desenvolvido por Cervo/2012, a qual questiona a noção de língua que se tem, considerada, justamente como patrimônio. No trabalho, "Língua, patrimônio nosso", pela tomada do Museu da Língua Portuguesa como objeto de pesquisa, faz alguns questionamentos, dentre eles: Que língua é essa que pode ser guardada em um museu? Por que a língua precisa de um museu? E mais, como e o que guardar dessa língua?

As possíveis respostas para essa nomeação advêm de um sentido pré-constituído, considerando que "há um processo de constituição da língua como patrimônio, o político e o ideológico estão significados no/pelo um sentido conferido para a língua portuguesa, o qual significa em tensão com tudo aquilo que não tem lugar no arquivo e no museu" (CERVO, 2012). Como ela pergunta como é que não se pode pertencer a uma língua que se aprende? Perguntamos como podemos guardar algo que nos constitui? Como poderíamos, então, guardar-nos?

Pensar sobre isso é levar em conta a concepção de língua que se tem, bem como considerar os efeitos de verdade e de evidência que significam no próprio nome da nossa língua nacional, que aponta para a problemática da nossa brasilidade; inferindo à questão da supervisão daquele encarregado de guardar a língua, na sua essência (CERVO, 2012).

Cervo (2012) entende o patrimônio como a materialização de uma memória em um discurso que se inscreve no espaço logicamente estabilizado, onde em tese

não há suscetibilidade para a interpretação. Além disso, "A atividade de nomear é bem ilustrativa: toda denominação se circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito" (ORLANDI 2008, p.57). Nessa perspectiva, apresentamos o esquema a seguir, para retomar o recorte motivador desta tese, *guardião*, sendo:

Guardião – Guardar ... O quê?	
Discurso religioso	Discurso oficial
GUARDAR A FÉ	GUARDAR A LÍNGUA
REMETE A QUESTÃO SIMBÓLICA	
SEPARAÇÃO ENTRE OS QUE PODEM GUARDAR A FÉ. CATOLICISMO	SEPARAÇÃO ENTRE LÍNGUA E SUJEITO
FÉ = OBJETO A SER GUARDADO	LÍNGUA= OBJETO A SER GUARDADO
O sagrado	Língua oficial

Figura 2 - Esquema 1 (Autoria própria)

Esse esquema mostra a necessidade de repensarmos, algumas questões, dentre elas destacamos: i) Como as Leis, documentos que materializam o discurso *sobre* o sujeito professor, são apresentadas aos acadêmicos durante a sua formação; ii) É preciso refletir sobre qual o perfil de professor que desenhamos no Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras, o que envolve a discussão sobre a constituição das línguas e das práticas da linguagem; iii) Qual a concepção de língua que apresentamos aos alunos?; iv) Como pensar em "emancipação intelectual" no formato de ensino de língua que vimos praticando?

Aprendemos e ensinamos que a língua configura um bem a ser zelado, mantido e preservado. Essa noção, historicamente construída, de que ela nos representa, nacionaliza, torna-nos filhos de uma pátria; atravessa concepções e perspectivas. No processo de ensino e aprendizagem é entendida como uma

verdade externa, quase como uma verdade metafísica; um referencial que escapa do real, mas que lá deve estar. Tais características levam-nos a entender que estamos diante de um objeto fragmentado do mundo da vida, descolado dos fatores sociais e normatizado na esteira político-ideológica.

Na missão de ensiná-la, conservamos suas propriedades (nomenclaturas, regras; exceções); mandamentos que jamais serão de domínio público, isto é, de alcance geral. Pensada inicialmente para alguns privilegiados, a língua culta se traduz complexa, inatingível à maioria. Dispensa a história linguística do país, revelada pela Literatura e na expressão artística brasileira, e tem sua reprodução pela via de uma variante única.

Talvez devêssemos pensar que a noção de patrimônio estabelecida pela visão conservadora e ideológica; desejo de grupos dominantes (líderes e instituições) representantes da ideologia dominante. Entretanto, outros fatores foram silenciados: o não dito a respeito do alcance desse patrimônio; o não dito quanto à pluralidade do patrimônio linguístico; o não dito referente às relações que se dão entre língua e sujeito e sujeito e língua; o não dito sobre as ciências da linguagem e suas contribuições aos estudos linguísticos. Dessa maneira, do nosso ponto de vista, a noção de língua, como patrimônio a ser guardado por um professor licenciado, significa um sentido (im)possível; um sentido materializado nas condições de produção estabelecidas pela ideologia em um dado momento histórico. Significa, também, a produção de uma ilusão sobre o que efetivamente engloba o significado desta expressão.

Desse modo, a rede de sentidos, que forma(ta) o discurso *sobre*, a qual nos referimos, não permanece igual com o passar do tempo. Apesar de haver uma rede semântica instituída sobre a função do professor *guardião* para defender e conservar o patrimônio língua, há também ações resistentes, colocadas a efeito por condições de produção ligadas aos modos contemporâneos de compreender a relação da língua com o mundo de forma mais avançada. Essa atualização dos sentidos já postos sobre a noção de patrimônio, introduz, de certa maneira, a proposta desta tese: que a repetição ideológica é inevitável, porém sujeita a um processo parafrástico (não)idêntico; uma sempre recordação somada a uma (re)acomodação dos sentidos, conforme as condições sócio históricas de produção do discurso, determinadas ideologicamente.

Eis o processo parafrástico a que estamos nos referindo:

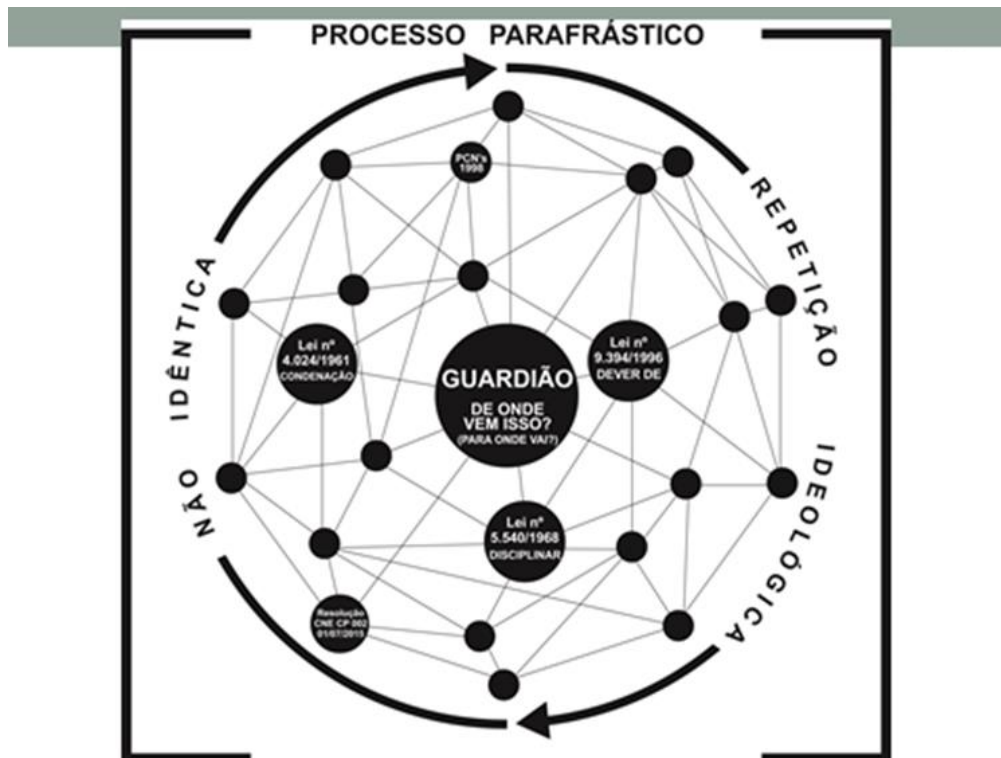


Figura 3: Esquema 2 (Autoria própria).

Desde que essas indagações materializaram-se, temos almejado o entendimento dos efeitos de sentido em relação ao discurso *sobre* o sujeito professor; discurso esse constituído ao longo do tempo e no entorno do processo de criação da educação superior brasileira e relacionado à formação do profissional docente. Propusemo-nos, na pesquisa que aqui apresentamos, compreender também de que forma se deu a constituição da disciplina de estágio supervisionado, observando como essa diretriz está presente e em que medida ela retorna nos documentos jurídicos, os quais respondem a um sistema já organizado para delinear os dizeres sobre o professor, enquadrado com o discurso religioso, o qual (como memória discursiva; dito em outro lugar; proferido em uma contingência histórica específica) se (re) faz no discurso da atualidade, como horizonte de sentidos prévios. Para isso, definimos as seguintes questões de investigação:

- i) Como se constitui o discurso *sobre* o sujeito professor, evidenciado nos documentos jurídicos que tratam da formação de professores, dentre os quais as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de uma repetição ideológica (não) idêntica?

ii) Como o discurso religioso constitui o imaginário *sobre* o sujeito professor nos documentos jurídicos?

Para as concretizarmos, definimos os seguintes objetivos:

1) Compreender como se constitui o discurso *sobre* o sujeito professor, evidenciado nos documentos jurídicos que tratam da formação de professores, dentre os quais as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de uma repetição ideológica (não) idêntica;

2) Analisar o discurso religioso, como funcionamento constitutivo do imaginário *sobre* o sujeito professor de língua portuguesa, nos documentos jurídicos;

Para procedermos à concretização desses objetivos, definimos como parte do arquivo de análise: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs), nomeadamente:

i) a Lei nº 4.024/1961 (a primeira LDB)², documento de grande importância, pois assinalou um outro rumo para a educação brasileira em todos os níveis. Para situar, colocamos um recorte do referido documento, cujo artigo serve para pensarmos desde já sobre a noção de repetição, uma vez que retoma/repete os princípios da revolução francesa, no artigo primeiro:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] (BRASIL, Lei nº 4.024/1961).

ii) a Lei nº 5.540/1968 (a segunda LDB), que estabeleceu as normas para a organização e funcionamento do ensino superior, como sequência do já posto, pois:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, Lei nº 5.540/1968).

iii) a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ainda em vigor. A qual, no Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no seu Art. 2º, retoma novamente a questão dos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade já presentes na LDB de 1961, advindos da Revolução Francesa. O recorte a seguir comprova:

² Esta Lei foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei nº 9.394/1996).

Além desses documentos, reunimos outros subsídios para conhecer o processo de disciplinarização e institucionalização do estágio obrigatório supervisionado dos cursos de Licenciatura em Letras, no Brasil, nomeadamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, Lei nº 5.692/1971).

Para proceder a esta análise, assumimo-nos como sujeito da Análise de Discurso (AD), ou seja, aquele que é/está duplamente afetado, o que permite dizer que ele não está na origem de seu dizer, nem pode conter os sentidos atribuídos a seu discurso. Nessa perspectiva, o sujeito é pensado como uma “posição” entre outras, sendo que

[...] esse sujeito que se define como ‘posição’ é um sujeito que se produz entre diferentes discursos, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais (ORLANDI, 2007b, p. 49).

Objetivamos compreender se, no/pelo discurso das leis analisadas, a posição pensada para o sujeito professor, tem se (re)formulado, registrada em documentos jurídicos e institucionais que impõem os (a)fazereres docentes, num discurso que vem se repetindo e se transformando, pensando-se esse funcionamento ideológico, tendo por escopo, a noção do processo parafrástico.

O sujeito definido como *guardião* é (trans)forma(ta)do em uma engrenagem que facilita e movimenta o *aparelho ideológico do Estado* (ALTHUSSER, 1985), representado pela escola; pode ser pensado como alguém com poder de ensinar ("os que nada sabem"), de ser e de fazer, contanto que submetido ao estágio

supervisionado obrigatório, a partir do qual, e somente depois disso, estará licenciado para exercer a profissão docente.

Outro aspecto importante e explorado nesta tese é a questão da interdiscursividade, ou seja, a importância da relação estabelecida entre o discurso jurídico e o discurso religioso, que, pela retomada do sagrado sempre "já-lá", dá suporte ao primeiro, mas que, pelas condições de produção, pelos deslizos, pela opacidade da língua, permite a (trans)formação do discurso *sobre* o sujeito professor.

Ainda sobre a questão teórica, retomamos sobre a repetição ideológica. Essa noção foi cunhada por nós, durante a nossa tese, a partir daquilo que Orlandi (2007a, p. 70), define como repetição, distinguindo três tipos, sendo:

a- A repetição empírica: exercício mnemônico que não historiciza de;

b- A repetição formal: técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza – de,

c- A repetição histórica: a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra: interdiscurso. Este, a memória (rede de filiações), que faz a língua significar. É desse modo que sentido, memória e história se intrincam na noção do interdiscurso.

Com base nisso, em nosso trabalho, propomos uma quarta repetição, ou seja, a noção de repetição ideológica (não) idêntica.

A noção de repetição que propomos, não poderia ser a empírica porque a repetição não está nas palavras, tal qual; Não pode ser formal porque o sentido que pretendemos compreender não se constitui pela sintaxe; Não é histórica porque as condições de produção apresentadas são distintas.

Tratamos como repetição ideológica (não)idêntica porque se trata de um atravessamento da interpelação ideológica pelo discurso religioso no oficial. Não se repetem as palavras; não se repetem as frases; não é o mesmo momento, mas há um deslize, há deslizos; uma reformulação, uma retomada, um efeito ideológico, uma repetição ideológica, e porque não uma transformação. No que diz respeito a essa noção, para Orlandi (2007b, p.115):

Todo sujeito, ao dizer, produz o que chamo um gesto mínimo de interpretação que é a inscrição de seu dizer no interdiscurso (no dizível) para que ele faça sentido. Aí trabalha um efeito ideológico elementar que está no fato de que todo discurso se liga a um discurso outro, por sua ausência necessária.

Isso porque, “o dizível é o repetível, ou melhor, o dizível tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já dito) na relação com o interdiscurso (ORLANDI 2007b, p. 71).

Para Venturini (2008), que trabalha com o eixo da formulação, a rememoração e a comemoração se recobrem. A autora adentra para a constituição da memória discursiva, entendida como um fio que puxa outros fios e tece o discurso, o qual pelos efeitos de verdade e de evidência lineariza-se como saturado, constitutivo de memórias não lacunares.

Ainda em Venturini (2008), quando pensamos o discurso *sobre*, podemos relacionar com o que a autora chama de lugar da memória, no qual enunciados constituídos no eixo da verticalidade retornam como enunciados fundadores, pela inscrição no eixo da formulação como efeito de memória. Os lugares de memória não só participam do gesto político de disciplinarização e controle da memória coletiva pelo viés da história oficial. Nesse lugar da memória há um já lá em relação ao discurso *sobre* o professor. Isso porque:

A função do *lugar de memória* é constituir, sustentar e interpretar sujeitos idealizados. Um dos questionamentos em torno da noção é a falta de identificação, que significa também a falta de memória. Assim, o *lugar de memória* conservaria apenas uma herança e não memórias (VENTURINI 2008, p.60, grifos da autora).

Não entendemos nesta tese, a paráfrase/a repetição como algo estático, algo fechado que diria o igual de forma diferente, mas como um processo de reformulação e, conseqüentemente, de transformação de sentidos. Há algo maior, há uma repetição ideológica (não) idêntica, passível de deslizos, resistências e por que não rupturas. A representação pelo esquema a seguir, elaborado por nós, pode clarificar melhor nossa proposta:



Figura 4- Esquema 3 (Autoria própria).

Aberta a cortina que deixa antever o percurso por esta tese, apresentamos a sua organização em cinco capítulos:

O IMAGINÁRIO SOBRE O SUJEITO PROFESSOR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ENTRE O RELIGIOSO E O JURÍDICO, UMA REPETIÇÃO IDEOLÓGICA, (NÃO) IDÊNTICA		
INTRODUÇÃO		
PARTE I A construção de um percurso	Capítulo 1	Para ler o arquivo: quando língua e história se (des) encontram
	Capítulo 2	Estabelecendo relações: a constituição da língua portuguesa como objeto de ensino à formação docente no Brasil
	Capítulo 3	Condições de produção e materialização do poder no discurso jurídico: as leis de diretrizes e bases da educação
PARTE II A materialização do discurso sobre	Capítulo 4	Dispositivo analítico: (re)explicando um gesto de leitura
	Capítulo 5	A repetição ideológica: para além do discurso jurídico, o discurso religioso
CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS – SOBRE O MOVIMENTO DE SENTIDOS		

Quadro 1 – Organização da tese em partes e capítulos

Esta tese está organizada em duas partes: i) Parte I – A (des)construção de um percurso e, ii) Parte II – A materialização do discurso *sobre*.

O primeiro capítulo - *Para ler o arquivo: quando língua e história se (des) encontram* -, está organizado em quatro seções: i) uma sobre o discurso, o sujeito e a ideologia, ii) outra sobre o imaginário enquanto espaço de constituição de um "outro" discurso, iii) outra focada no discurso *sobre* o sujeito professor, discurso e conceitos associados, iv) outra centrada em história e língua como um outro discurso. Nele, apresentam-se os recursos necessários para se escrever em Análise de Discurso, promovendo uma relação entre o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. O primeiro é estabelecido pela teoria do discurso, tomando-se como referência, para a análise, a linha francesa, pecheuxtiana - tal como vem sendo desenvolvida no Brasil -, na sua articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL).

No segundo capítulo - *Estabelecendo relações: a constituição da língua portuguesa como objeto de ensino à formação Docente no Brasil* - são apresentadas três seções que tratam: i) da oficialização (não oficial) da língua portuguesa no Brasil, até a linguística se constituir como uma disciplina, ii) da criação do ensino superior no Brasil e iii) da forma(ta)ção docente no Brasil. Essa relação faz-se necessária, uma vez que precisamos compreender como a língua constituiu-se como objeto de estudo na formação de professores brasileiros.

O capítulo terceiro - *Condições de produção e materialização do poder no/do discurso jurídico: as leis de diretrizes e bases da educação nacional*- é dedicado especificamente ao objeto de estudo, ou seja, às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que são a materialização do discurso jurídico. Nesse capítulo e seus subcapítulos, são apresentadas as características de cada uma das LDBs, além do seu lugar no contexto sócio-histórico brasileiro, em dado momento, na relação para com o discurso religioso.

No capítulo quarto - *Dispositivo analítico: (re)explicando um gesto de leitura*-, tratamos i) das questões teóricas e metodológicas da tese, ii) da constituição do arquivo e nele iii) dos recortes discursivos, como tomada de posição.

No quinto capítulo – *A repetição ideológica: para além do discurso jurídico, o discurso religioso* -, a tese se confirma, a partir da discussão e apresentação da materialização do discurso nos documentos jurídicos como resultante de um

processo parafrástico, tendo como suporte o discurso religioso, que vem constituindo o discurso *sobre* o sujeito professor ao longo do tempo, no qual se entrecruza com a obrigatoriedade do cumprimento do estágio supervisionado [nos cursos de graduação em Letras], para a obtenção da licenciatura para exercer a profissão de professor e, então, tornar-se um *guardião*.

Encerramos com as *Considerações (não) finais* da tese.

PARTE I

A (DES)CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO

1 PARA LER O ARQUIVO: QUANDO LÍNGUA E HISTÓRIA SE (DES)ENCONTRAM

Pensamos, nesta tese, o funcionamento de um discurso oficial que perpassa as políticas públicas em relação à formação docente e constitui o discurso *sobre* o sujeito professor, pela repetição ideológica (não) idêntica, em certas condições de produção. Na relação com o discurso pedagógico e o discurso religioso, o processo parafrástico - dizeres não idênticos que se mantêm mesmo que em suas diferentes formulações - nos conduz/induz à compreensão de que o discurso jurídico vai transformando o discurso *sobre* o professor, demandando para um processo polissêmico. Essa possibilidade, inclusive, sugere os deslizos, as rupturas, os efeitos metafóricos, movimentados no plano da discursividade, como efeitos de sentido não esperados. Todavia, o referido discurso pertence a uma zona de repetibilidade, ao que está já sedimentado, e que aí se representam na produção dos discursos outros.

Em Pêcheux (2009 [1988], p.146-149):

Diremos que o caráter material do sentido [...] consiste na sua dependência constitutiva daquilo que chamamos “o todo complexo das formações ideológicas”. Especificaremos essa dependência por meio de duas teses: 1) A primeira consiste em colocar que o *sentido* de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe “em si mesmo” [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (grifo do autor).

Para alinhar o nosso estudo, centrado no processo que constitui o discurso *sobre* o sujeito professor no discurso jurídico, apresentado pelas leis e outros documentos de domínio público, definimos alguns conceitos e como os movimentamos na análise. Iniciamos este capítulo com um olhar sobre o(s) sentido(s) e a(s) história(s) da palavra *guardião*, bem como a constituição e a análise de discurso e, ainda, sobre o sujeito professor e sua constituição ideológica. Seguimos para o imaginário como espaço da heterogeneidade e nos detemos no discurso *sobre* o sujeito professor, pensando o discurso *sobre* e outros conceitos necessários para a compreensão deste conceito. Neste percurso, é fundamental pensar o processo parafrástico como constitutivo do discurso e do sentido *sobre* o sujeito professor, objeto de estudo da nossa tese.

Tomamos como base o que é proposto por Orlandi (2005) para escrever em *Análise de Discurso*, quando estabelece a necessidade de se promover uma relação entre o dispositivo teórico (DT) e o dispositivo analítico (DA). O nosso dispositivo teórico é estabelecido pela teoria do discurso, tomando-se como referência, para a análise, a linha francesa, pecheuxtiana - tal como vem sendo desenvolvida no Brasil -, na sua articulação com a História das Ideias Linguísticas (HIL).

Para tanto, nesta seção, abordamos noções de sentido e história e de discurso e ideologia e o modo como todas essas noções se inter-relacionam.

1.1 ENTRE O(S) SENTIDO(S) E A NOMEAÇÃO: DISCURSO, SUJEITO E IDEOLOGIA

Partimos do entendimento de que o uso da palavra é um ato político. Nenhum sentido está estabilizado, é pensado como um movimento na história, dado que existe uma multiplicidade de dizeres, cujos sentidos não estão soltos, tampouco pressupostos (ORLANDI, 2007b). Essas nomeações assumem sentido(s) sob determinadas condições, como propõe Pêcheux:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes - todos igualmente 'evidentes' - conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria 'próprio', vinculado a sua literalidade. [...] é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições literalmente diferentes podem, no interior de uma formação discursiva dada, 'ter o mesmo sentido' [...] (2009 [1988], p.147):

Orlandi (2007b, p. 52) considera que “as palavras não significam em si”, elas carregam sentidos. Esses sentidos podem ser sempre outros, mas não quaisquer, os quais se dão na/pela história. Conforme as condições de produção em que o discurso está inscrito, uma mesma palavra pode carregar muitos sentidos, mas não todos (ORLANDI, 2007b). Ele constitui-se na materialidade discursiva, no fato de que a língua, para significar, necessita se inscrever na história. Quando voltamos o nosso olhar para a história, “o que intentamos é remontar pelos fios do discurso as condições de produção, ou seja, o contexto sócio-histórico e ideológico, a fim de observarmos como a exterioridade afeta a produção do discurso” (LUZ, 2010, p. 32).

Por conseguinte, se história e sentido são inseparáveis, devemos considerar ambos como conceitos fundamentais na Análise de Discurso. É precisamente o que realizamos na presente tese, ao analisarmos os documentos jurídicos que tratam da educação no Brasil. Por esse viés, analisamos o processo de constituição dos efeitos de sentido na materialidade discursiva e, nela, naturalmente, consideramos história e sentido. De outra forma, estaríamos a analisar apenas fatos desconectados dos seus contextos históricos, como fragmentos isolados. Também relacionado por Orlandi (2007b, p.145):

Temos já um modo de definir essa relação: a ideologia é solidária da noção de inconsciente. Se mais não fosse, pela natureza do sujeito do discurso, que é um sujeito afetado pelo inconsciente. Quando dizemos que inconsciente e ideologia são noções solidárias, estamos afirmando essa relação necessária sem, no entanto, reduzir a ideologia ao inconsciente. Isso implica em compreender a língua como sistema, mas não como sistema abstrato: a língua como ordem significante que se inscreve na história para fazer sentido. E implica também em considerar o sujeito discursivo enquanto sujeito histórico. Ou seja, sujeito e sentido são constituídos pela ordem significante na história. E o mecanismo de sua constituição é ideológico.

É sob esse prisma que, como tomada de posição, nos apoiamos também na História das Ideias Linguísticas, de modo a completar as aparentes lacunas sobre o ensino no Brasil, contado pelos historiadores de forma linear e cronológica. E, para conectar essa abordagem à História das Ideias Linguísticas, apoiamo-nos em Guimarães (2004), que nela considera três elementos: i) as instituições; ii) os acontecimentos nas instituições que organizam as práticas de produção de conhecimento e iii) as obras que formulam este conhecimento, como resultado do conhecimento produzido. Esses elementos podem ser objeto de análises específicas, pois não há como pensar o discurso sem a sua relação com a história (SCHERER, 2005); não apenas história cronológica, mas aquela que é constitutiva de sentidos diversos, em especial quando propomos pensar a implantação das licenciaturas no país e na formação dos professores.

Se considerarmos que as palavras se ancoram na história, compreendemos que elas têm história(s) e, que, por isso, nem as palavras, nem a história podem ser pensadas como lineares. Tentamos trabalhar no espaço de articulação, onde o linguístico e o histórico tecem redes de significação, configurando o sentido. Consoante ao que é apresentado por Nunes (2007), um dos pontos de contato

dessa relação trata de uma visão histórica da ciência, em especial, das ciências da linguagem. Em razão deste trabalho de tese ter sido desenvolvido nesse espaço, assumimos a posição de “analista de discurso que faz história das ideias linguísticas” (Ibid., p. 108). A não linearidade dos sentidos permite-nos historicizar fatos que ainda marcam nossa relação com a escola, tida como um lugar “capaz de regular não só a vida dos sujeitos no seu interior, mas, principalmente, fora delas: em decorrência, os efeitos que essa relação produz entre os sujeitos e entre eles e o mundo que marcam, definitivamente, a relação com a própria linguagem” (DI RENZO, 2012, p.252).

Diante disso, enquanto analistas, propomos “ver a história como quem constrói um arquivo” (ORLANDI, 2002, p. 11); logo, articulamos a Análise de Discurso com a História das Ideias Linguísticas como um espaço de referência, tentando visualizar o processo discursivo para além dos elementos e fatos. Ainda que a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas tenham seus desafios teórico-metodológicos específicos, estas áreas estão interligadas, a partir “do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro” (NUNES, 2008, p. 109), de forma que as duas perspectivas se repercutem tanto em uma quanto em outra direção.

Partindo dessa compreensão, no período que estudamos, delimitado entre a primeira e a atual Lei de Diretrizes e Bases no Brasil, entendemos que o discurso *sobre* o sujeito professor, nos documentos jurídicos, está perpassado pelo discurso religioso. São dizeres que configuram um lugar na memória, movimentados nos períodos das leis e eventos que estudamos que, em virtude das condições de produção no ambiente histórico e social coletivo, vão sendo naturalizados. São eles que permitem repensar a relação que se estabelece entre o discurso nas/das leis, o poder do Estado, o discurso religioso, o ensino, a disciplinarização e o discurso *sobre*. Para a compreensão do que tratamos: o discurso (*sobre*), fazemos uma analogia do professor, com a citação de Orlandi:

O discurso *sobre* o Brasil ou determina o lugar de que devem falar os brasileiros ou não lhe dá voz, [...] o brasileiro não fala, é falado. E tanto há um silêncio sobre ele, como ele mesmo significa silenciosamente, sem que os sentidos produzidos por essas formas de silêncio sejam menos determinantes do que as falas “positivas” que se fazem ouvir categoricamente (ORLANDI, 2008, p.48, grifo da autora).

Por esse viés, no discurso, o sujeito se desvela, apresentando marcas de suas formações ideológicas que, por sua vez, se apresentam nas formações discursivas; é o discurso que materializa a ideologia e é por intermédio dele que o homem se constitui como sujeito (Pêcheux, 1993). Passado e presente se articulam, constituindo novos efeitos de sentido do/no discurso religioso cristalizado pela memória, uma vez que somos constituídos por uma formação discursiva religiosa, que emerge pelo/no discurso. Courtine e Haroche (1994) concordam que a linguagem e os processos discursivos são responsáveis por movimentar, em uma memória coletiva, o que é característico de um determinado processo histórico.

Nesse processo, o sujeito toma como suas “as palavras de uma voz anônima que se produz no interdiscurso, apropriando-se da memória que se manifestará de diferentes formas em discursos distintos” (ORLANDI, 1993, p. 20). Por exemplo, para que ocorra outro (para não dizer novo) ciclo e outra lei surja, as condições de produção (ciências, sociedade, gramáticos, Estado, linguistas, professores, Igreja, teorias, gestores, mídia etc.) são parte desse processo, no qual está constituído o discurso *sobre* o sujeito professor, instaurando-se aí o imaginário sobre ele, pois o discurso não se forma para/por um contexto subjetivo apenas, ele se dá por conta da projeção do imaginário, que forma(ta) o discurso. Sobre esse discurso lê-se em Orlandi (2008, p. 56):

O discurso que define o brasileiro como constitutivo dos processos de significação – indefinidamente em circulação – do imaginário constituído por uma sociedade como a nossa, Nessas condições, não é o discurso do Brasil que define o brasileiro, é o discurso *sobre* o Brasil (grifo da autora).

A afirmação, da autora supracitada, assegura-nos no percurso que realizamos, pois, partindo do discurso *sobre* o sujeito professor nos cursos de Letras no Brasil, reunimos subsídios para revelar que, ao longo do tempo, vêm ocorrendo uma repetição ideológica (não) idêntica no contexto educacional brasileiro, resultante de um processo parafrástico, que se desloca para um processo metafórico, no qual o discurso *sobre* o professor, que pela repetição (não idêntica), vem se (trans)formando. Para a Análise de Discurso, o processo parafrástico é constitutivo de sentido porque está inscrito da memória, que, por sua vez, volta em um novo acontecimento, ressignificando-o. "A metáfora é constitutiva do processo

mesmo de produção do sentido e da constituição do sujeito" (ORLANDI, 2007a, p. 79).

No entanto, há sempre um retorno a um sentido já posto, capaz de institucionalizar o uso de nomeações que não são fruto do acaso, que reclamam por sentido, e que pela naturalização jurídica estabelecem uma relação de força e poder. Ou seja, "os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas" (ORLANDI, 2007a, p.42). Como exemplo, já abordado na introdução, temos o uso de o *guardião*, na referência ao professor, o que desliza/remete à noção de que o formado em Letras teria a tarefa de "guardar a língua", oficializada pelo Estado, definida como um patrimônio. A discussão não está no que isso significa, mas no processo que constitui o sentido de naturalização, bem como na possibilidade em questionar qual a concepção de língua está sendo ali considerada. Dentre tantos sentidos possíveis, há de se considerar o de que o professor é nomeado dessa forma porque o sistema escolar acaba sendo reconhecido como espaço político e ideológico que tenta reproduzir as certezas da cultura dominante, ignorando que a escola pode ser lugar de resistência ao sistema vigente (MAIA, 2015).

Para chegar a essa compreensão, pelos recursos obtidos durante o percurso da elaboração da tese, analisamos as Leis de Diretrizes e Bases da educação, textos, conceitos e dizeres, na perspectiva da Análise de Discurso. Utilizamos, também, recursos da História das Ideias Linguísticas, cuja incursão nos possibilitou refletir o discurso *sobre* o sujeito professor em uma espiral imaginária, que não tem um ponto de partida definido, mas trata-se de um processo que, apesar de não se repetir de fato, foi agregando heterogeneidades constitutivas do discurso *sobre* o sujeito professor. Isso tem como base o efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é lugar da interpretação, da ideologia da historicidade (ORLANDI, 2007a, p.80). A figura em espiral (à mostra nas considerações (não) finais desta tese) não representa um movimento linear, mas também não é um ciclo fechado. Isso remete a Orlandi (2007b), para quem os sentidos não têm início nem fim. Cada vez que uma “volta” desta espiral se completa, temos no ciclo, como um efeito de sentido resultante desse processo, outra lei/diretriz/normativa. Ou seja, todo este movimento entre o imaginário que se tem, por exemplo, sobre o professor através da antecipação, realizado pelas condições de produção, materializa um efeito de sentido na forma de lei. Com efeito, essa lei não acontece por acaso, nem surge do vazio, ela é uma resposta ao já posto, ao “já lá”. Ela não inicia um ciclo,

mas retoma um processo que vem se constituindo e que abre a possibilidade de outro se constituir; ela vem trazendo em si o discurso *sobre* carregado de sentidos que foram sendo agregados em cada mo(vi)mento histórico.

Diante disso, no estudo empreendido, tentamos compreender o processo discursivo da designação do sujeito professor, em nomeações que variam de tutor, mestre a profissional docente, entre outros, e como esse sujeito é nomeado contemporaneamente. Mais especificamente, investigamos: (a) os efeitos de sentido que estão nesse processo; (b) os efeitos de (des)continuidade e apagamentos, e, como isso, (c) a constituição dos sentidos na história da língua, nas leis e documentos jurídicos referentes à educação superior e até no estabelecimento do estágio supervisionado obrigatório nos cursos de Letras no Brasil, especialmente aspectos do contexto que lhe são constitutivos: programas curriculares/prática docente/políticas públicas de formação de professores/capacitação docente, dentre outros, visando fazer uma leitura desse processo, atentos aos múltiplos sentidos aí inscritos. Ademais, entendemos necessário compreender como se estabelece a relação de poder nas leis, isto é, o discurso jurídico e institucional sobre o professor, com outros, como se nos afigurou, o discurso religioso. Nesse enquadre, compreendemos que o discurso religioso atravessa o institucional, constitutivo do imaginário social sobre/da língua e sobre o professor.

Considerar essa discursividade é considerar a língua como possibilidade de materialização do discurso por meio do sujeito, o qual, por sua vez, é entendido enquanto o sujeito do discurso, tal como concebe Pêcheux (2009 [1988]). Deste ponto focal, todo discurso é constitutivo de sentido pelas condições de produção que o envolvem. Pode ocorrer que um discurso pertencente a diferentes condições de produção (quer sejam produzidos pelo mesmo sujeito, ou não) poderão ressoar um mesmo sentido inicial, configurando ou não, portanto, uma repetição, que não idêntica pela questão ideológica, remete à (trans)formação.

Conseqüentemente, utilizamos os pressupostos da Análise de Discurso, pois esta possibilita a análise de uma materialidade linguística pela compreensão das construções ideológicas nela presentes. Ao conceituar o discurso, assumimos uma posição, em um processo de constituição de sentido do discurso no mundo subjacente a ele, a história dos saberes e o reconhecimento desses, até ser possível "desconfiar" daquilo que é da ordem da evidência, constituída de sentido(s). A identidade dos participantes, o lugar de onde "falam/são "falados", a posição sujeito

ocupada tem relação na significação resultante do(s) sentido(s) produzidos; já que sujeito e sentido são constitutivos, pela inscrição pela/na história. Esses diferentes saberes constituíram-se, pois, de práticas, de formas de organização. O que se conclui daí é que o próprio sujeito é uma posição discursiva, uma função do discurso. Em Orlandi (2007a), reforçamos que "o discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática" (p. 71).

Cabe-nos desnaturalizar os sentidos tidos como únicos, problematizando-os. E é nesse aspecto que o discurso aponta para a relação da língua com a história, bem como do sujeito com o sentido. Os sentidos não existem independentes daqueles que os identificam, isto é, "as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam" (PÊCHEUX; HAROCHE; HENRY, 2007, p. 26). Isso tem relação com o efeito de sentido que um determinado discurso irá causar em determinados interlocutores, indo além de apenas transmitir uma informação. Cada sujeito é afetado de uma forma peculiar. Uma mesma lei, por mais que o seu texto seja redigido de forma a não permitir qualquer possibilidade polissêmica, ainda poderá causar diferentes efeitos de sentido, pois cada sujeito, pela transposição das formas materiais, será afetado de forma diferente, considerando que "a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas" (ORLANDI, 2007b, p. 31). Não há como mensurar o sentido em si, mas o efeito de sentido que determinado discurso provoca noutro discurso. A mesma lei, o mesmo dito, a mesma nomeação pode provocar diferentes sentidos e, como consequência, um diferente imaginário sobre esse sujeito.

Dessa compreensão, tem-se que o discurso é objeto da Análise de Discurso, "compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos" (ORLANDI, 2007a, p. 17). Condição esta que nos permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto e seus efeitos de sentido, questionando, portanto, a transparência da linguagem.

Pela Análise de Discurso a língua não é considerada como sendo constituída somente por elementos linguísticos; constitui-se, principalmente, por sua inscrição na história. É condição indispensável para que ocorra a possibilidade do discurso, visto que é sobre a base de suas leis internas "que se desenvolvem os processos discursivos" (PÊCHEUX, 1997, p. 91). A língua é requisito para a análise da

materialidade do discurso, possibilitando que este seja entendido enquanto um objeto linguístico e histórico, provocador de efeitos de sentidos; efeitos que se (re) constroem de acordo com as condições sócio-históricas e ideológicas em que o discurso está inscrito. Decorre daí que “a língua cria a relação e a linguagem cria a diferença, uma e outra sempre interdependentes” (SCHERER, 2012, p. 158).

Concomitantemente, trabalhamos com a noção de discurso, entendendo-o como um “objeto social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística” (ORLANDI, 2007b, p. 27). Essa pesquisa possibilitou-nos, então, observar como os sentidos e o discurso *sobre* o sujeito se constituem, a partir da sua inscrição na história. Além disso, não se pode pensar no discurso sem pensar no sujeito, e, neste, por sua vez, sem a ideologia (ORLANDI, 2007a).

Também a noção de ideologia foi/está sendo mobilizada na pesquisa. Nos estudos que fizemos, percebemos que, para a descrição do funcionamento da ideologia, há três postulados básicos, formulados por Althusser (1985):

- a) a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência (p.85);
- b) a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas (p.93) e
- c) a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos (p.93).

Para Althusser (1985, p. 23), “a ideologia exprime sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, jurídica, política) posições de classe”.

De tal modo, um dos aspectos relevantes da Análise de Discurso é à noção de ideologia manifesta na/pela linguagem. Trata-se de uma definição discursiva de ideologia, na medida em que, diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar, a compreender os sentidos das palavras e das coisas. Logo, não há sentido sem interpretação e, portanto, sem ideologia. E, como sujeitos constituídos ideologicamente, não temos como não interpretar (ORLANDI, 1999).

Para entender a questão do discurso *sobre* o sujeito-professor, objeto de estudo da nossa tese, faz-se necessário, portanto, aproximá-la da historicidade do sujeito. De acordo com Haroche (1992, p. 158), a noção de sujeito surgiu no início do século 12 tendo como primeiro significado: “submetido à autoridade soberana”. A autora informa ainda que, no século 16, segundo Bloch e Wartburg, sujeito passou a

significar “matéria, causa, motivo” e, após, “pessoa que é motivo de algo, pessoa considerada em suas aptidões”.

Na Idade Média, quando prevalecia a forma sujeito histórico-religiosa, a interpretação dos textos sagrados era tratada como norma estabelecida por alguns escolhidos. "Mantém-se, assim, o lugar de autoridade de interpretação via estabelecimento da língua latina como a única legitimada para levar a palavra divina aos territórios conquistados por Roma" (RASIA, 2008, p. 56). O sujeito, de forma geral, estava totalmente assujeitado ao Texto, tendo-o como algo inatingível. A ele, não era concedida a liberdade de interpretação fora do contexto social e linguístico pré-estabelecido. Esta prática é reforçada pelos jesuítas que se submetem à noção de um Deus único e onipotente, implantando que a língua seria o caminho pelo qual se manifesta uma relativa indeterminação e imperfeição do juízo. Essa concepção de onipotência divina se modificou, bem como se modificaram as relações entre os sujeitos, conforme o real da história, a partir da instauração do Estado Moderno, no século 18, quando o sujeito passa da forma religiosa para a forma sujeito jurídica, pelo seu assujeitamento institucional (HAROCHE, 1992).

Pelas transformações sociais que foram ocorrendo, sempre como processo simbólico, o indivíduo, interpelado pela ideologia, agora sujeito, determinar-se-á pelo modo como, na história, terá sua forma individual concreta; no capitalismo, que é o modelo presente, assume a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve responder, como sujeito jurídico, um sujeito de direitos e deveres, diante do Estado e dos demais homens. O sujeito de direito, o cidadão, não é uma entidade psicológica, mas efeito de uma estrutura social determinada, constitutiva de sentido (ORLANDI, 2005). No Estado Moderno, embora o sujeito sintasse livre, uma vez submetido (interpelado) à ideologia do Estado, não o é.

Em Pêcheux (2009 [1988]), a noção de sujeito é determinada pela posição, pelo lugar social em que se inscreve, ou seja, do interior de uma formação discursiva (FD), regulada por uma formação ideológica (FI), o que leva a conceber uma subjetividade assujeitada às coerções da formação discursiva e da formação ideológica. De tal forma, um sujeito é marcado por uma forte dimensão social e histórica, que, na linguagem, é balizada pela formação discursiva, a qual define “o que pode e deve ser dito” (ibid., p. 147). O que significa que é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, resultando o sujeito em "sua forma individualizada concreta", e, portanto em forma visível, a qual torna possível adaptar o sujeito ao

social (ORLANDI, 2002, p. 72), sendo que é na evidência provocada pela ideologia que se constituem os saberes universais.

Isso se refere à forma sujeito como um espaço pré-determinado; como sendo a posição que determinado indivíduo, interpelado pela ideologia, irá assumir em um dado discurso. Diante disso, os efeitos de evidência fornecidos pela ideologia fazem com que uma palavra ou um enunciado signifiquem ao mesmo tempo em que mascaram, sob as “transparências da linguagem”, aquilo que Pêcheux (2009 [1988], p. 146) chama de caráter material do sentido das palavras e enunciados. Desse modo, é a ideologia que fornece as evidências que apagam o caráter material do sentido e do sujeito.

Nesse contexto, a forma sujeito mostra uma tendência a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso; ou seja, “ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já-dito’ do intradiscurso” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 154). Isso acontece porque o interdiscurso se constitui como um lugar onde estão todos os dizeres possíveis, os quais, por sua vez, sustentam o(s) sentido(s) do discurso, mas que só vão significar quando convocados por uma determinada formação discursiva (ORLANDI, 2007a). A memória é “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2007a, p. 31). É por meio do interdiscurso que as palavras ditas fazem sentido; é o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de posição. Segundo Scherer e Taschetto (2005, p. 122), a memória não é uma mera repetição do dito antes, pois memória é muito mais que uma colagem, uma montagem, uma reciclagem, uma junção. Memória é tudo que pode deixar marcas dos tempos disjuntados que nós vivemos e que nos permite a todo o momento fazer surgir e reunir as temporalidades passadas, presentes, o que permite ressignificar sentidos, mesmo do que ainda está por vir. Para Indursky (2003, p. 104), o efeito de memória é fortemente lacunar, pois possibilita que os sentidos “derivem, deslizem, se transformem e ressignifiquem”.

Por sua vez, o intradiscurso é o fio do discurso, o dito, por meio do qual ocorre o funcionamento do interdiscurso, mais especificamente, de determinada memória discursiva, vinculada a certa formação discursiva, lugar onde o sujeito está inscrito. O intradiscurso é, pois, o lugar da formulação do discurso e o interdiscurso, por sua vez, é o lugar de constituição do discurso (ORLANDI, 2007a). Deste modo,

em todo discurso inscreve-se um sujeito que se relaciona com alguma determinada formação discursiva, não havendo sujeito destituído de uma formação discursiva: essa é, pois, condição essencial para a existência do discurso e dos sentidos.

É necessário que ilustremos tal questão e, para isso, interessa-nos lançar um olhar para o discurso jurídico. Na sua constituição, há um imaginário, um efeito de contenção, de que as leis são implantadas para serem cumpridas, e não devem ser questionadas. Elas surgem como uma aparente resposta a algo já estabelecido, tanto da parte de quem as institui, quanto para quem são instituídas; questões essas próprias ao sujeito de direito, sendo que essa é a forma da subordinação do sujeito da modernidade, uma forma de assujeitamento “mais abstrata e característica do formalismo jurídico, do capitalismo”, conforma Orlandi (2009). As leis trazem em seus textos direitos e deveres, os quais regem a sociedade, caracterizam-se como mecanismos fundamentais para que, nessa determinada estrutura social e econômica, se possa governar/dominar o sujeito; elas traçam uma margem entre o lícito e o ilícito, entre a obrigação e a desobrigação, asseguram direitos, bem como impõem deveres.

Pelas relações apontadas, as leis se sustentam atravessadas por um imaginário social de que possuem um poder inviolável, sustentado pelas relações jurídicas, de direitos e deveres dos cidadãos e nas obrigações destes para com o Estado e vice-versa (DI RENZO, 2012). Nesse processo, constitui-se um imaginário de que não pode haver um questionamento sobre aquilo que é oficial, nem a respeito da implantação de qualquer lei. Nessa ordem, ela irá produzir o efeito para o qual ela foi criada, alheio ao fato de que o Estado e seus Aparelhos só têm sentido “enquanto aparelho de luta de classes mantenedor da opressão de classe e das condições da exploração e sua reprodução”, conforme Althusser (1985, p. 106). É pelo estabelecimento desses aparelhos que a ideologia é realizada e se realiza, tornando-se dominante (ALTHUSSER, 1985). Por isso, tem-se que a lei possui um discurso único, harmônico, próprio e singular, evidenciando/atestando a eficácia do seu poder. No entanto, conforme nosso estudo tem mostrado, é possível que o discurso jurídico seja atravessado por outro discurso, passível, portanto, de questionamentos. E esse modo de dizer não é indiferente aos sentidos.

Por conseguinte, refaz-se a noção de intradiscurso, pensada em sua articulação com o interdiscurso, visto que é este que a delimita, que divide e

organiza os saberes em distintas formações discursivas, as quais, por sua vez, vinculam-se às formações ideológicas. Estas

[...] possuem um caráter 'regional' e comportam posições de classe: os 'objetos' ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a 'maneira de servir deles' - seu 'sentido', isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classes dos quais eles servem -, o que se pode comentar dizendo que as ideologias práticas são práticas de classes (de luta de classes) na Ideologia (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 132).

O interdiscurso constitui-se em um lugar onde são englobados os dizeres possíveis, que sustentam o(s) sentido(s) do discurso, mas este só vai significar quando convocado por uma determinada formação discursiva. Por essa perspectiva, a formação discursiva é concebida como sendo "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...], determina o que pode e deve ser dito" (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 147).

Nesse imbricado de conceitos, tem-se que é por meio das formações discursivas que as formações ideológicas se manifestam - elas refletem-se nas formações discursivas -, sendo que as manifestações discursivas são espaços onde ocorre a regulação e o confronto dos dizeres e dos sentidos, que, por sua vez, interferem nas relações e na prática social. Essa relação, na constituição do sentido, é também reconhecida por Pêcheux (2009 [1988]), para quem toda a formação discursiva "dissimula", por conta da transparência nela constituída, a sua dependência em relação ao "'todo complexo com dominante' das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas". Para Pêcheux (2009, p. 162), é esse "todo complexo dominante das formações discursivas" que se configura no interdiscurso, o qual submetido "à lei de desigualdade-contradição-subordinação", comporta e constitui as formações ideológicas (FIs).

Em nosso estudo, é importante refletir sobre a noção de sujeito assujeitado pela sua relação com a ideologia, uma vez que é esta que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" (PÊCHEUX, 2009 [1988]), ou seja, que provoca o efeito do óbvio. E, por analogia, é pelo viés ideológico que todos sabemos o que é um professor, bem como o que ele (não) deve fazer e (não) pode dizer, o que lhe cabe fazer (ou não) e até o que "deveria pensar", na posição-sujeito em que se inscreve.

Dessa maneira, o sujeito a que nos referimos não é o sujeito empírico, considerado individualmente, mas o sujeito discursivo que ocupa uma posição, agregado ao social, ao ideológico e ao histórico, o que colabora para a formação do imaginário sobre si: é "aquele que enuncia a partir de um lugar que é sócio-histórico-ideologicamente marcado, senão, determinado" (LUZ, 2010, p. 27). A compreensão do processo discursivo é, portanto, fundamental para este estudo vinculado à perspectiva discursiva, pois partimos do pressuposto de que as palavras não são transparentes, mas carregam desde sempre um sentido (ORLANDI, 2005).

Ancoramo-nos em Orlandi (2007a) para completar esta reflexão, quando esta afirma que o assujeitamento não é quantificável, até porque não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua. E, como também não há nem sentido, nem sujeito sem ideologia, é por meio desta que o indivíduo passa a ser sujeito, passa a significar e a significar-se no discurso. O sujeito submete-se à língua para subjetivar-se, posto que este é o resultado da posição que assume como sujeito do/no discurso.

O processo de subjetivação a que Pêcheux (2009 [1988]) se refere, parte do fato de que o sujeito se constitui enquanto um "efeito", uma vez que pode se inscrever no discurso de diferentes modos. Essas inscrições estão regidas por dois esquecimentos: o que dá ao sujeito a ilusão de ser a fonte e a origem do seu saber (esquecimento nº 1) e o de ser aquele que seleciona e determina o que vai dizer (esquecimento nº 2). Tais esquecimentos induzem o sujeito a considerar que o discurso que profere é genuinamente seu, proveniente, única e exclusivamente, da sua capacidade de pensar e se expressar. Entretanto, o discurso do sujeito não tem origem apenas nele mesmo, aliás, estrutura-se fora dele. Dessa maneira, o sujeito e o discurso constituem-se na realidade exterior, decorrente da determinação histórica e ideológica a que estão/são submetidos; a crença de que se pode ser a fonte originária do discurso e dos sentidos que dele resultam é que alimenta essa ilusão. E mais, "não podemos nos deixar levar por ou mesmo fazermos uma leitura 'ingênua', tomando o discurso *sobre* como verdade inquestionável e fiel a uma realidade: é preciso ver o discurso como um modo de ver e de discursivizar uma história" (LUZ, 2010, p. 34).

Destaca-se essa condição quando reiteramos que o sujeito é interpelado pela ideologia, bem como quando consideramos que o seu discurso é constituído por saberes que já foram ditos, ouvidos e vivenciados, os quais foram sendo agregados

e passaram a constituir determinado imaginário, cuja materialização se dá na/pela língua, sem data nem tempo definidos. Com isso, podemos reafirmar que o sentido não nasce com a palavra, mas com a conjunção entre a língua e a história. Uma vez que o indivíduo se constitui em sujeito via interpelação ideológica, podemos acrescentar que a ideologia é elementar também para a produção de sentido(s); sujeito e sentido se constituem/compõem, ao mesmo tempo, na constituição discursiva (ORLANDI, 2002). O que ocorre é “um efeito que é o efeito ideológico elementar pelo qual, o sujeito, sendo sempre já-sujeito, que acredita ser origem do que diz” (ORLANDI, 1999, p. 12). Desse modo, o sujeito constitui-se quando significa. Para Orlandi (2007a), o sujeito é pensado como “posição” entre outras, “esse sujeito que se define como ‘posição’ é um sujeito que se produz entre diferentes posições, numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais” (p. 49).

Como lembra Althusser (1985, p. 70), “os sujeitos agem em e sob as determinações das formas de existência histórica das relações sociais”. Não há como desvincular o que somos daquilo que fomos, ou seremos, não há separação entre um antes e um depois, não há uma previsão sobre o “outro” dizer ou pensar; não há o novo, o inusitado; o que existe é o repetível, o recomposto, uma reorganização do que já foi, a qual se dá num processo de reformulação e não apenas de reprodução.

A posição que cada sujeito deve/pode ocupar, o que convém ou não a ele dizer ou escrever - sempre levando em conta o que e como esta retorna no sujeito, em um determinado discurso, em uma determinada circunstância - é evocada pela memória discursiva. A memória discursiva é fundamental para se compreender em quais saberes e filiações de sentidos o sujeito está inscrito. A ‘memória discursiva’ “diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 105).

Nesse cenário, é no jogo entre a memória e sua evocação em uma atualidade que ocorre o funcionamento daquilo que Courtine define como efeito de memória. Isso porque “os enunciados existem no tempo longo de uma memória, ao passo que as ‘formulações’ são tomadas no tempo curto da atualidade de uma enunciação” (COURTINE, 2009, p. 106). A memória discursiva é algo que vem antes, independe do sujeito e sua construção se dá ao longo da história. Não é um objeto inerte e

imutável; é fruto das transformações da linguagem, da história, do sentido e do esquecimento, por meio dos diferentes sujeitos no decorrer da história. Para chegar à compreensão de um discurso, “não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediate e histórico)” (ORLANDI, 2005, p. 116).

Tal relação firmada entre o sujeito e a memória discursiva revela que todo discurso está pautado/ancorado em “um já dito”. O discurso se insere em uma rede de saberes e filiações, determinadas historicamente, articulado ao complexo de formações ideológicas que, por sua vez, apontam para o fato de que alguma coisa fala antes, “sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 149). Nesse caso, o encadeamento do pré-construído com a articulação de enunciados sugere vestígios do processo de interpelação, que não podem ser identificados pelo sujeito, pelo fato de a interpelação produzi-lo como sujeito.

Nesse mosaico de conceitos, tem-se que as formações discursivas não são casuais; elas são determinadas historicamente, pois “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2007a, p. 20). Os sentidos se constituem na relação do sujeito com a história, de modo que observar essa relação significa também observar a língua e a história. Por isso, é preciso compreender a materialidade discursiva tendo por base o que está linearizado na formulação discursiva (nível do intradiscurso), tendo em vista que toda formulação é resultante de um processo que leva em consideração determinada posição sócio-histórica e ideológica. Essa posição remete a uma memória discursiva, ou seja, faz intervir já ditos, pois “existem fatores externos e internos que são efetivamente renováveis, determinantes da constituição dos sentidos de um enunciado; há sempre um ideológico, há um dizer e um redizer” (SCHONS, 2006, p. 49).

Pelos já ditos, podemos compreender os efeitos de sentidos de determinado discurso, bem como a formação discursiva em que o sujeito se inscreve. Os efeitos de sentidos são constituídos, a partir dos lugares sociais que os sujeitos ocupam. Um elemento determinante dessas relações sociais é a ideologia que, por sua vez, está relacionada às condições de produção do discurso, que são sócio-históricas (SILVEIRA, 2000).

Para Pêcheux (2009 [1988]), para as condições de produção do discurso *sobre* torna-se essencial uma concepção de língua afetada pelo real, visto que isso permite operar com um conceito de língua que reconheça o equívoco como fato estruturante constitutivo e implicado pela ordem do simbólico.

A língua comporta uma ordem (o real), que é condição para o efeito de sentido entre locutores (a discursividade). Segundo Milner (1987), para que se possa dizer que é real, é preciso fazer intervir o simbólico. Nesse contexto, se somente houvesse o real, não haveria condições para que o discurso fosse construído, uma vez que não haveria a possibilidade de entendimento entre os interlocutores sem uma estrutura que pudesse ser reconhecida. É essa noção da estrutura que constitui a linguagem.

Com isso, o discurso oferece exterioridade à língua, está no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Trata-se, portanto, dos aspectos sociais e ideológicos atuando nas palavras, quando são materializadas, ou seja, “as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações” (ORLANDI, 2007a, p. 46). Tal afirmação sugere que essa possibilidade de interpretação só pode ser regulada pelas condições de produção do discurso. Ela não é livre, não é qualquer uma, sendo garantida pela memória, sob dois aspectos: a institucionalizada (o arquivo) e a constitutiva (o interdiscurso) (ibid., p. 48). O sistema material abstrato reveste-se de sentido e mostra-se não ser inocente (DORNELES, 2005).

Considerando que a língua não é estática, não é estrutura e se renova constantemente, Pêcheux (1993) adianta que isso se dá não porque existe uma vontade individual, mas porque o discurso é produzido, repetido e movimentado por meio de recursos, como o processo parafrástico, por exemplo. E, o que permite a repetição e a reformulação é o fato de que diversas e distintas são as condições de produção do discurso, personificando-se (sempre) o histórico-social e o ideológico. Além disso, a heterogeneidade que o marca é oriunda de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior desse mesmo discurso, o qual possui força material capaz de intervir no real sócio-histórico, visto que ocupa uma posição de mediação nas práticas sócio-históricas.

Entendemos que o discurso é construído por saberes que já foram pensados, ditos, ouvidos, vivenciados, cuja materialização se dá na/pela língua. Não

podemos deixar de retomar, em Pêcheux, a relação de ideologia e discurso, pois este último é sim um aspecto material da “materialidade ideológica”, visto que “as formações ideológicas” são, necessariamente, um de seus componentes, constituindo “uma ou várias formações discursivas”, as quais, ao se interligarem, determinam o que se pode e se deve dizer, dentro de determinadas condições de produção (PÊCHEUX, 1993, p. 166).

É o real da língua que tem a ver com a ordem da língua – ordem significativa em funcionamento, marcada pela falha, pontuada pelo equívoco, marca de resistência, que afeta a regularidade do sistema da língua; pensada aqui não pela sua classificação, mas pelo seu funcionamento, sendo que, com base nisso, compreende-se o social separado do individual. Duas forças atuam de forma contínua no dizer, com tal intensidade que o discurso se constrói dessa tensão: entre o mesmo (processo parafrástico) e o diferente (processo polissêmico) (ORLANDI, 2002; 2005; PÊCHEUX, 2009 [1988]). Conforme já referimos anteriormente, “é neste jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2007a, p. 36). São esses processos que sustentam, por exemplo, as leis. Embora sempre estejam se atualizando em um “outro” ciclo, em que se visa a/trabalha-se com outro/novo discurso, tal “atualização” é da ordem do repetível, uma vez que sempre se mantém algo de antes. Não há rompimento. No entanto, por ser uma repetição ideológica, não idêntica, há a possibilidade de reformulação dos sentidos.

Embora o discurso seja (re)construído por meio de formas diferentes de dizer/manter algo que já foi dito - relação do processo parafrástico, sentidos que se produzem entre sequências que constituem uma matriz de sentido, conforme Pêcheux e Fuchs (1993) -, alusão ao já referido que se atualiza e marca posição - em algumas situações pode se desencadear uma ruptura em relação ao que está na ordem da repetição, da reformulação, pode se dar um deslocamento, surgindo aí um sentido “outro” no dito; isso está na ordem do processo polissêmico, quando se estabelece um jogo com o equívoco. É na/pela tensão entre paráfrase e a polissemia que se assenta o efeito metafórico, segundo Pêcheux (1993). E, para nós, a (trans)formação de dizeres.

Ainda nesse processo, Gadet e Pêcheux (2004) consideram o real da língua e o real sócio-histórico. O primeiro pode ser compreendido como o que se constitui

como o impossível de dizer e o impossível de não dizer, que irrompe na estrutura da língua; o segundo pode ser entendido como o que é da ordem dos processos sociais e tem como agente o sujeito. Para Orlandi (2007a), esse processo resulta do lugar (não do lugar empírico, mas do lugar enquanto posição) ocupado por aquele que fala. Por exemplo, se o sujeito fala do lugar de professor, com certeza, suas palavras movimentarão sentidos diferentes caso falasse do lugar de aluno.

Dessa forma, uma proposição, mesmo que proferida de forma semelhante ou de maneira idêntica linguisticamente, com a mesma materialidade, pode produzir múltiplos sentidos, porque será considerada a posição-sujeito de quem fala, de quem ouve, bem como as condições de produção do discurso. Entretanto, como remissão a nossa tese, mesmo que interpelado ideologicamente, isso não quer dizer que todos os professores inscrevam-se numa mesma posição ideológica, pois, quando na posição sujeito professor, ocupam posições-sujeito diferentes, uma vez que são constituídos por percursos históricos distintos. O importante nisso tudo é que o sujeito, ao articular o seu discurso, significa e, ao significar, significa-se, pois “a ideologia é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2007a, p. 46). Vejamos:

Se não se pode pensar a linguagem sem considerar que ela fala de algo fora dela, não se pode também considerar que as palavras significam aquilo que referem, e nem mesmo que a significação, o sentido seja um modo de apresentação do objeto. O que um nome designa é construído simbolicamente. Esta construção se dá porque a linguagem funciona por estar exposta ao real enquanto constituído materialmente pela história (GUIMARÃES, 2002, p. 91).

Ampliando essas considerações, voltamos a Pêcheux (2009 [1988]) para afirmar que todo o enunciado é um, mas pode sempre tornar-se outro, uma vez que seu sentido pode ser muitos, mas não qualquer um. Não há um discurso estático, único, quando temos a ordem da história como lugar do equívoco, de ruptura, que não é perfeito e obriga o sujeito a tomar uma posição, a significar. Com esse deslizamento de sentidos e a existência de interpretação em todo o discurso, podemos dizer/reiterar o dizer de Orlandi (1994), que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

Pela análise discursiva é possível identificar as filiações sócio-históricas-ideológicas com que determinado sujeito se identifica. Por isso, não se deve falar em

formações inconscientes, mas em formações imaginárias, ligadas à história. No entanto, é preciso considerar que há algo que determina a condição histórica dos sentidos, e por isso, estamos pensando a história além da evolução e cronologia (ORLANDI, 2007b). O que pretendemos compreender são os modos como os sentidos são produzidos e circulam no interior de um determinado discurso, em determinado contexto.

No cenário discursivo, a constituição do discurso *sobre* o sujeito está intimamente relacionada às posições sociais que ele ocupa, e/ou pode ocupar, e às relações de poder que definem essas posições. Desse modo, o sujeito, disperso, pode ser localizado em diversos *status*, em diversos lugares e posições que pode ocupar ou receber quando realiza um discurso. Isso significa dizer que o sujeito se investe do discurso naquela posição que ocupa; portanto, no momento em que ocorre a passagem do lugar empírico para o discursivo, pela interpelação ideológica, o sujeito já é tomado como posição.

É preciso refletir sobre o que “vem antes” e compreender como a história vai se constituindo e de que modo, nessa história, ressoaria o que vem antes. É necessário, então, compreender para como a memória discursiva funciona, se atualiza e é ressignificada em cada contexto sócio-histórico-ideológico, no qual outros sujeitos e outros saberes significam, constituindo em um espaço para um “outro” discurso, como veremos na seção seguinte.

1.2 O IMAGINÁRIO: UM ESPAÇO PARA UM "OUTRO" DISCURSO

Tendo em vista o objetivo proposto para esta tese, na sequência, apresentamos considerações sobre o imaginário, com base na elaboração/posição teórica da Análise de Discurso.

Preliminarmente, ao estudo do funcionamento das formações imaginárias, consideramos que a noção de imaginário, pelo olhar discursivo, é constituído no processo de “interiorização da exterioridade”. Nessa perspectiva, compreende-se que aquilo que o sujeito pensa ou fala é a manifestação de uma objetividade subjetivada, ou, para usar os termos empregados por Courtine (2009), de uma exterioridade interiorizada. Aquilo que um sujeito enuncia, “a sua fala”, é, na verdade, apenas o produto da subjetividade, de uma subjetividade facultada, tornada possível e produzida pelo social, de onde emanam crenças, costumes e normas que atingem a todos.

Por esse entendimento, tratando-se de imaginário, o discurso *sobre* o professor parece da ordem do já posto, há um “já lá”, o que se espera dele, e o que ele deve ou pode dizer ou fazer, determinado pelas condições de produção, mas que, pela ilusão de ser dono do dizer, pelo imaginário de si, acredita que teria direito à escolha, inclusive do que pensa, do que diz, do que aprende e, ainda e principalmente, do que ensina. Vale questionar:

Será que somos criadores da sociedade, ou será que somos criados por ela? A escolha entre essas duas alternativas não é tão evidente quanto pode parecer em um primeiro momento, e o verdadeiro problema está na maneira como esses dois aspectos da vida social devem ser relacionados entre si (BOURDIEU, 2008, p. 96).

Ao falarmos em imaginário, com base em Schons (2006), faz-se necessário trazer algumas outras noções, sobretudo, a de ideologia, no seu aspecto material/prático, que possibilita uma releitura da concepção marxista tal como explicada por Althusser (1985), que não pode ser entendida como pertencente ao plano das ideias, tampouco como distorção da realidade. Ao contrário, passamos a entendê-la como materializada/materializável em práticas, entre elas, a prática da linguagem.

Compartilhando desse entendimento, Dorneles (2005) esclarece que a ideologia é concebida como algo existente, que, porém, somente adquire materialidade ao conjugar-se, por meio de práticas sociais, com uma base empírica existente na formação social, como a linguagem. A autora completa que o discurso é constituído por uma influência promovida, concomitantemente, pela ideologia, a língua e o sujeito:

Ideologia, língua e sujeito vêm constituir o discurso numa afetação concomitante, onde o sujeito ao submeter-se ao jogo da língua entra também na história e dota o sistema formal abstrato de uma natureza material histórica. Nesse jogo, sujeito e sentido emergem e, ao mesmo tempo, corporifica-se a história constitutiva dos objetos simbólicos (DORNELES, 2005, p. 67).

Entender que somos constituídos ideologicamente é concordar que somos interpelados em sujeitos pela ideologia, pois “só há prática através de e sob uma ideologia” e “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito”, por isso sem ideologia não existe sujeito (ALTHUSSER, 1985, p. 93). Pêcheux (2009 [1988], p.157) entende que tal funcionamento se desenvolve sob o “efeito Münchhausen”, ou seja, sob o falso entendimento de ser autor de seu próprio discurso. No entanto, por estar afetado ideologicamente, não é neutro, tampouco inédito. Isso remete para o nosso estudo, no qual entendemos que o discurso jurídico, agregado ao discurso religioso, vem se repetindo historicamente e, ainda que haja nuances em função do tempo histórico vivido, na verdade, existe tanto essa falta de neutralidade quanto a de um novo discurso.

Em Pêcheux (1990), a ideologia não é constituída apenas por conceitos, mas composta também por práticas, e o estabelecimento dos aparelhos ideológicos do Estado, pensado por Althusser (1985), é o palco e o cenário onde, de forma permanente, ocorre uma agressiva luta de classes que, simultânea e contraditoriamente, constituem o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção, daí a expressão reprodução/ transformação das relações de produção.

Essas condições contraditórias se dão em um momento histórico dado e para uma formação social dada, pelo conjunto complexo, com relações de contradição-desigualdade-subordinação entre seus elementos. Infere-se daí que os aparelhos ideológicos não contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de

produção e para a sua transformação; a contribuição é relativa, tendo em vista as propriedades regionais – religião, política, conhecimento, etc.- no interior do conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado em função do estado de luta na formação social considerada.

Além disso, recuperando a ótica marxista em Althusser, consideramos que a ideologia é materializada nas práticas das instituições - e o discurso, como prática social, seria a ideologia materializada. A ideologia é “uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 81), entendendo que ela interpela os indivíduos e os constitui em sujeitos que assumem seu papel dentro do sistema das relações de produção. O autor complementa que é “a natureza imaginária (da relação entre os homens e as suas condições reais de vida) que fundamenta toda a deformação imaginária que se pode observar em toda ideologia” (ibid., p. 81).

Em Marx e Engels (1987), a crença na autonomia e no poder das ideias (do pensamento) tem uma raiz empírica e material (a divisão do trabalho em manual e intelectual, que afasta o pensador da realidade da produção material), não basta criticar os erros intelectuais anteriores para que a realidade se modifique. Para que a ilusão da autonomia, face às relações de produção de uma determinada sociedade seja dissipada, é necessário que a sua base material seja repensada. Denunciar a ideologia de um ponto de vista meramente intelectual é permanecer ainda no seio da ilusão ideológica, porquanto a alienação filosófica só será suprimida quando for transformado o estado de coisas que a origina. Este pressuposto está presente na nossa tese, quando compreendemos que o discurso *sobre* o professor vem se repetindo e nessa repetição vem se transformando.

Com base em Orlandi (1999, p. 12), expomos, na versão discursiva althusseriana, a relação que se estabelece entre a Análise de Discurso e o Marxismo, sendo:

[...] um processo que funciona pela contradição em que o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e que faz com que ‘como todas as evidências, inclusive aquelas que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘possua um significado’ (portanto inclusas as evidências da transparência da linguagem), a evidência de que vocês e eu somos sujeitos – e que isto não constitua um problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.

Pêcheux (2009 [1988]), com base em Althusser, e fazendo alguns deslocamentos, estabelece a relação entre discurso e ideologia, salientando a importância que esta tem no processo de interdição dos sentidos. Apresentando o conceito de condições de produção, Pêcheux explica que o discurso é a noção de um 'efeito de sentidos entre os interlocutores', ou seja, é nessa conexão que os sentidos emergem e é na ideologia que eles se significam. O discurso, e por ele, "não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo mais geral, de um efeito de sentido entre os pontos A e B" (PÊCHEUX, 1993, p. 82). Logo, o discurso se dá entre um e outro sujeito, no entanto, estes dois sujeitos já são constituídos ideologicamente; por isso, o sentido se dá pela forma como são constituídos, da posição ideológica que ocupam.

Compreende-se que a maneira de ser e de pensar do sujeito é também determinada pelas relações sociais de produção, forjada num tempo, por uma história que não é retilínea. A consciência humana seria condicionada a pensar as noções oriundas das condições materiais, pois, segundo Marx (1987, p. 37), "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência".

Por estarmos trazendo à discussão o professor como um sujeito que "depois de uma ordem, apenas ensina, obedece a uma lei", conforme os ditames presentes nos documentos jurídicos que regem o ensino, vale lembrar que as instituições têm um papel preponderante na mediação e reprodução de determinadas condições de produção, que Althusser (1985) entende como a ideologia da classe dominante, configurada como Aparelhos Ideológicos do Estado.

O conceito de ideologia em Althusser (1985), alcançando outras áreas, trata-se de um ponto de não retorno, do momento em que abandona o âmbito do ideológico para assumir o caráter científico, que o estrutura. Partindo-se desse corte, a ciência se compromete, assumindo um estado no qual tende a reproduzir o objeto e o método que produziu. Nesse aspecto, quando se visualizam as ciências e suas instituições, entende-se que estas nada mais são do que aparelhos ideológicos do Estado, cuja existência garante a sua preservação e continuidade.

A pluralidade dos aparelhos ideológicos do Estado é representada pela igreja, escola, partidos políticos, empresas, jornais, etc. Em todas as sociedades, a ideologia tem uma função primária comum que tenta assegurar a coesão do todo social. A escola pode ser vista como reprodutora ideológica. Em termos de Brasil, é

o lugar onde prevalece o senso comum pedagógico ou onde as políticas educacionais neoliberais, surgidas depois da crise capitalista dos anos de 1970, têm espaço para se difundir. Concordando-se com Orlandi (2006b, p. 32), esse espaço, as suas condições de produção, é propício à reprodução da ideologia, pois “o autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso”.

Para que ocorra a (re)produção nos/dos segmentos ideológicos, é indispensável que as condições necessárias estejam disponíveis (ALTHUSSER, 1985). Na esteira do pensamento althusseriano, Pêcheux entende a ideologia em seu aspecto material/prático; contudo, elabora um deslocamento no que tange à reprodução de uma “ideologia dominante”. Isso porque existe sempre a contradição, ou seja, “não há dominação sem resistência” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 281), o que implica diferentes ideologias em um mesmo domínio de saber, e é nesse confronto que a(s) ideologia(s) emerge(m). Desse modo, podemos compreender a escolha de Pêcheux pelo termo formação ideológica (FI).

Althusser (1985) não dissocia a existência da ideologia e a interpelação do sujeito pela ideologia, em um movimento de dupla constituição, pelo assujeitamento; a ideologia torna-se possível como prática significante na relação entre sujeito, língua e história. Dessa forma, “a ideologia não é ocultação, mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro” (ORLANDI, 2007a, p. 47).

Para Indursky e Ferreira (2007), a singularidade do viés discursivo reside, na constituição do sujeito do discurso, não apenas como sujeito ideológico marxista-althusseriano, nem apenas como sujeito do inconsciente freudo-lacaniano, mas na sua constituição como sujeito na intervenção da linguagem, na perspectiva de materialidade linguística e histórica. O conceito de ideologia, em geral, permite pensar “o homem como animal ideológico, isto é, pensar sua especificidade enquanto parte da natureza” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 138); dessa maneira, é o prisma da ideologia que não só constitui o sujeito, como também o singulariza dentre as demais espécies.

O sujeito, a situação e a memória estão imbricados nas condições de produção do/no discurso. Os sujeitos, como já vimos, seriam os (re)produtores desse discurso; e que, interpelados pela ideologia, materializam o discurso por meio

da língua. A situação refere-se ao contexto em que o indivíduo está no momento da produção do discurso, seja ele cultural, econômico, ou outro; e a memória, conforme já apresentamos anteriormente, é a memória discursiva, ou seja, é todo o já dito sobre determinado assunto ao longo da história e que é evocado no/pelo discurso. Esse discurso surge baseado em “sujeitos interpelados por e inscritos em um complexo de formações discursivas, marcado pela memória e pelo discurso outro, por isso, lugar do heterogêneo e espaço para o equívoco e para a diferença” (LUZ, 2010, p. 32).

Sobre a relação entre ideologia e história na constituição do sentido, portanto, na constituição do discurso, ideologia é uma prática significativa, que não pode ser confundida com um simples conjunto de representações ou como ocultação de realidade. Impõe-se a necessária interpretação, “não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique” (ORLANDI, 2007b, p. 48).

Pêcheux (1993) explica que, na relação entre ideologia e discurso, é possível estabelecer o discursivo como sendo um dos aspectos materiais do que é chamado de materialidade ideológica. Para Pêcheux (1993), as formações ideológicas admitem necessariamente, uma ou várias formações discursivas, como um de seus componentes. Essas formações discursivas interligadas determinarão o que (não) poderá ou (não) deverá ser dito de uma dada posição, numa determinada conjuntura.

A formação discursiva é concebida de forma entrelaçada com a noção de ideologia. É a ideologia que, constitutiva do sujeito, é tomada como princípio organizador da formação discursiva, que tem seus saberes controlados pela forma sujeito e apresenta-se dotada de singularidades, especialmente em relação ao que Pêcheux (2009 [1988]) denomina de tomada de posição e que definiu como sendo o resultado de "um retorno do 'Sujeito' no sujeito" (p.160).

Em outras palavras, os indivíduos são sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas em que se identificam, na linguagem, as formações ideológicas que lhes são correspondentes; tal identificação ocorre pelo viés da “forma-sujeito”, a qual, de acordo com Pêcheux (2009 [1988]), foi dotada de unicidade, especialmente, no que diz respeito à “tomada de posição”.

Recorremos às palavras de Indursky (2008), quando esta afirma que o autor convoca um sujeito que não está na origem do dizer, visto que este é duplamente afetado, pessoal e socialmente, e não pode conter nem controlar os sentidos atribuídos ao seu discurso; é, pois, desse laço, entre inconsciente e ideologia, que o sujeito da Análise do Discurso se constitui.

O discurso, portanto, traz sempre alguma possibilidade para a constituição dos sentidos na identificação de sujeito(s) e dos interesses que ele(s) defende(m) em determinado contexto, podendo perder a significação, a atualização se estiver desvinculado ideologicamente. Nessa perspectiva, o sujeito é pensado como “posição”, produzindo-se entre diferentes leituras, “numa relação regrada com a memória do dizer (o interdiscurso), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais” (ORLANDI, 2007b, p. 49).

É preciso, por conseguinte, ler os sentidos, que pedem interpretação; pensar na linguagem empregada considerando que: quando algo que é dito, outro não é dito, porque não deveria ou não poderia ser dito. Orlandi (2006b) lembra que linguagem e ideologia andam juntas, pois onde houver linguagem, há ideologia; sendo esta considerada como algo não pontual, não visível, não palpável. É por meio da linguagem que a ideologia corporifica-se e, ao interpelar o sujeito, constitui o discurso.

Com Pêcheux (2009 [1988], p. 141), reforçamos que é pelo seu efeito do pré-construído, “que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito”, e é na evidência provocada pela ideologia que se constituem o que se entende por saberes universais, que se configuram numa homogeneidade que impõe a noção de que é desejável que determinados padrões e saberes sejam ensinados a todos (LOPES, 2006). São essas linhas de ação e de reflexão, tomadas como modelo, por meio de determinações oficiais, que fornecem as evidências sobre quem é o sujeito professor, por exemplo, e como deve(ria) ser o seu discurso.

Neste ponto surgem questionamentos sobre quem é esse sujeito, que deve executar as demandas das leis que regem o seu trabalho?. Para esta reflexão, trazemos a questão do imaginário, pois é da ordem da evidência a função do professor, cuja atuação é determinada pela execução do estágio obrigatório e supervisionado. Essas são questões importantes que não permitem respostas apressadas, mas o caminho, evidentemente, não é o de reservar espaços para saberes e ações exclusivamente particulares, que, ao fim, trariam maior

fragmentação e fragilidade à educação brasileira. Entendemos que as proposições oficiais determinam os rumos que devem ser seguidos pelo professor, mas nesses documentos há algo maior que vem junto, ou seja, o discurso *sobre* esse sujeito que deve dar conta de ensinar a língua, que deve garantir a preservação da língua institucionalizada como única, perfeita e imutável, definido como *guardião* da língua.

As proposições dos documentos jurídicos provocam movimentos de sentido que apontam para a relação do discurso com as condições de produção, bem como para os aspectos formativos, culturais e econômicos e de transição teórica, vividos pela categoria professor. O discurso pedagógico abriga um mascaramento, que se mantém por meio do recurso didático, o qual utiliza a motivação como recurso persuasivo, para romper com o imaginário das leis como algo de interesse e de utilidade. Essa motivação aparece, no discurso pedagógico, como estratégia que gera interesse e se materializa em palavras e expressões como “dever”, “ser preciso”, “disciplinar”, as quais inculcam imposições para a legitimação do discurso institucional como canal ideológico, que não possibilita diálogo ou contestação depois de oficializado (ORLANDI, 2006b).

No contexto apresentado, a ideologia não é apenas um conceito, ela tem um caráter prático, que se faz representar na constituição do discurso, pelas relações que o sujeito estabelece. No marxismo, a ideologia representa a totalidade das formas de consciência social, o que abrange o sistema de juízos que legitima o poder da classe dominante e o que expressa os interesses da classe dominada. É essa relação entre ambas que, sustentada por um grupo social, refletem, racionalizam e defendem os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

É na falsa transparência da linguagem que se esconde o caráter material do sentido do discurso, pois este é determinado pelas posições assumidas pelo sujeito (formações ideológicas – FI), determinando o que pode e o que deve ser dito (formação discursiva - FD). Logo, as palavras fazem/recebem sentido(s). Pêcheux (1993, p. 167) entende que “toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar”.

Dado o exposto, pudemos inferir ao longo da discussão que a ideologia não é apenas um conceito, possuindo, por isso, um caráter prático, presentificando-se no/pelo discurso. Não há como abordar o sentido do discurso *sobre* o sujeito

professor sem considerá-la, uma vez que é elemento constitutivo do discurso que foram se materializando, ao longo do tempo, sobre esse sujeito. É precisamente no discurso *sobre* o sujeito professor que nos deteremos na seção seguinte.

1.3 O DISCURSO *SOBRE* O SUJEITO PROFESSOR: ENTRE O INTERDISCURSO E O INTRADISCURSO

Ao tratarmos do discurso *sobre* o sujeito professor, no discurso jurídico com o atravessamento do discurso religioso, tornou-se possível compreender que não existe sujeito que seja origem do seu dizer, autossuficiente, autônomo ou determinado. Entendemos, igualmente, que o que há é um espaço da subjetividade no qual os mecanismos discursivos competem com a alteridade. Ao se considerar que a ideologia adquire materialidade no discurso, quando se analisa a articulação da ideologia com o discurso, deve-se trazer à discussão conceitos, como: formação ideológica, formação discursiva e interdiscurso.

O interdiscurso é concebido como a dimensão vertical do dizer. Ou seja, é aquilo que fala sempre “antes, em outro lugar e independentemente”; é a memória do dizer (PÊCHEUX, 1997, p. 163), que torna possível retomar dizeres sob a forma do pré-construído. Na concepção de Pêcheux (1993), é na arena discursiva, em diferentes campos, o da educação, por exemplo, que as práticas sociais são reguladas.

Há que se considerar, em contrapartida, a relação estabelecida entre o interdiscurso e o intradiscurso. O primeiro atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo segundo, o qual oferece a matéria-prima pela qual o sujeito se organiza como sujeito-falante, com a formação discursiva que o assujeita (PÊCHEUX, 2009 [1988]). Sobre esse processo, pode-se dizer que o interdiscurso, sendo o fio do discurso do sujeito, é, especificamente, um efeito do interdiscurso *sobre* si mesmo, ou seja, “uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 154). Dentro disso, ainda conforme Pêcheux (2009 [1988]), a forma-sujeito, revertendo esse processo, tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, simulando, neste último, aquele, que aparece como um já-dito, articulando-se, por sua vez, como mecanismo de co-

referência. A forma-sujeito realiza essa incorporação-dissimulação, obtendo aqui um de seus fundamentos: uma unidade imaginária.

Para Orlandi (2002), o interdiscurso abrange todas “as formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. É nesse espaço que se constituem os sentidos, onde ocorre a inscrição do sujeito em uma ou noutra formação discursiva. O interdiscurso é o lugar onde ocorre a particularização de tudo o que pode e/ou deve ser dito; é onde interagem as diferentes posições-sujeito que são inscritas simultaneamente numa formação discursiva; é nele que se dá o espaço das relações de identificação ou de rejeição entre forma sujeito e posição-sujeito, pois é este o lugar onde a unidade imaginária é consumada, como efeito de “silenciamento do ‘todo complexo’ imposto pela posição-sujeito assumida” (DORNELES, 1998, p. 47).

O interdiscurso consiste em um conjunto de formulações já feitas e esquecidas, mas que vão determinar o que dizemos. Para que as palavras tenham sentido, é necessário que elas façam sentido, o que é efeito do interdiscurso; “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o ‘anonimato’, possa fazer sentido em ‘minhas’ palavras” (ORLANDI, 1999, p. 32). No interdiscurso, fala uma voz sem nome, portanto é o exterior da língua que vai determinar o dizer do sujeito (COURTINE, 2009).

Em outra obra, Orlandi (2007b) acrescenta que interdiscurso e inconsciente estão materialmente ligados; e mais, o interdiscurso está vinculado à memória discursiva ou aos efeitos de memória, “o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo)” (ORLANDI, 2007b, p. 68). A questão do repetível é a instância do enunciado, por meio do qual é possível distinguir aquilo que constitui as formulações enunciativas distintas e dispersas.

Para pensar o discurso *sobre* o professor, tratamos do discurso *sobre*, o qual, conforme proposto por Orlandi (2008), constitui uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos, que se configura em um lugar importante para organizar as distintas vozes (do discurso *de*). No discurso *sobre* há características próprias de um discurso que provoca efeitos de sentidos contraditórios, que não podemos ignorar. Para Venturini (2008, p.65), “o discurso *sobre* se constitui pelo *discurso de*, que funciona como a memória que o constitui e como o discurso

fundante que retorna e o ancora.". Uma vez que, ao mesmo tempo em que funciona na recuperação de uma memória (organizando elementos próprios do "discurso de"), corre-se o risco de reduzir esta memória apenas a um relato de informações sobre o passado. É considerando a importância dessa tênue, mas especial, diferença entre historicidade e relato, que firmamos a nossa análise.

Nesse sentido, com Pêcheux (2009 [1988], p. 147), voltamos ao interdiscurso, tido como "o todo complexo dominante", sendo a conjugação, a relação de um discurso "x", com outro discurso já existente, na ordem do repetível. Esse relacionamento faz recorrer à memória discursiva, e o intradiscurso é o fio do discurso, o dito, por meio do qual se pode observar o funcionamento do interdiscurso, mais especificamente, de determinada memória discursiva, vinculada a certa formação discursiva, lugar onde o sujeito está inscrito. O intradiscurso é o lugar da formulação do discurso e o interdiscurso, por sua vez, é o lugar de constituição do discurso (ORLANDI, 2005).

Sempre considerando o sujeito enquanto interpelado pela ideologia, o interdiscurso representa o conjunto das formações discursivas inscrito no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a resignificação do sujeito sobre o que já foi dito, sobre o repetível. O que determina os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva, materializando o efeito de encadeamento e articulação, de tal forma que o "já-aí" aparece como novo. O fato de que há uma matriz de sentidos, que sustenta a possibilidade de todo dizer é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, além da sua relação com os sujeitos e com a ideologia. Conseqüentemente, é pela ideologia que se organiza a naturalização dos sentidos, já que o movimento contínuo dos processos de significação supõe sua inscrição na materialização da língua, na memória discursiva e no discurso *sobre*. Refere-se ao conjunto das formações que se inscrevem no nível da constituição desse discurso, por atuar com a resignificação do sujeito (professor) sobre o já-mencionado, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva (ORLANDI, 2007b).

O sentido constitui-se, torna-se possível, quando o sujeito inscreve-se numa dada formação discursiva, à luz de determinadas condições sócio-históricas. Por sua vez, "o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada" (ORLANDI, 2007a, p. 31). Convém esclarecer

que é o interdiscurso que dá a base para a memória do dizer, à história que se inscreve no que já é/está dito, fazendo um papel de mediador que renegocia o significado das formações discursivas.

Os conceitos e considerações até aqui apresentados servem como base para a compreensão dos efeitos de sentido na análise do *corpus* da nossa tese. A relação com o interdiscurso é que precisa ser identificada, recorrendo-se à memória discursiva para poder compreender outros sentidos, uma vez que, numa relação discursiva, existem aspectos que fazem (ou não) sentido, podendo construir outro discurso, referindo-se a outros dizeres, os já ditos.

O conceito de interdiscurso pode ser representado por uma linha vertical. Esta linha representa todos os “já ditos” ali inscritos e representados. Denominamos, então, esta linha, de interdiscurso, ou memória discursiva, que é o repositório dos já ditos. Ao nos assujeitarmos, ou seja, quando assumimos uma posição em um dado discurso, é como se traçássemos uma linha horizontal que corta, perpendicularmente, a linha vertical, que é o interdiscurso. Apenas mobilizamos um ou mais já ditos, articulados(s) conforme nossa interpelação ideológica e também conforme a situação, para que este determinado discurso venha a produzir determinado efeito de sentido nos interlocutores inscritos. Portanto, é preciso entender o interdiscurso como um espaço de resistência, de encontros, desencontros e confrontos de sentidos, que se legitimam.

Destaca-se, no estudo aqui proposto, como já explicado, que as palavras, ainda que possuam mais de um sentido, uma vez ditas, produzem determinados efeitos de sentido já esperados nos interlocutores sob determinadas condições de produção. E, quando tornam a ser ditas, em diferentes situações e a outros (ou até aos mesmos) interlocutores, não perdem o sentido já existente; contudo, são reeditadas/ressignificadas, pois, nesse percurso, foram absorvendo outros sentidos. Imaginemos o sentido dos termos *guardião*, *supervisionado*, *disciplinar* e *pode e deve*, entre outros não tão marcantes, presentes na legislação educacional brasileira e na disciplinarização e institucionalização que perpassa a constituição do campo disciplinar dos cursos de Letras no Brasil. Por quem, por que, como e quando foram significados? Em que condições de produção surgem?

Uma forma de resistência e não aceitação do tido como estabilizado é perceber o sujeito duplamente assujeitado – pelo inconsciente e pela ideologia - que

não é dono do seu próprio dizer/pensar/escrever. Para Orlandi (2007a), há a possibilidade de resistir a este processo, por meio do discurso, porque, mesmo que não de forma plena, sempre seremos assujeitados ideologicamente. Não podemos resistir à interpelação, uma vez que não seríamos sujeitos. Mas, podemos resistir ao modo como o Estado nos individualiza. Podemos resistir ao modo com que somos assujeitados, diferenciando-nos de uma desenfreada produção em série, de sujeitos igualmente assujeitados, pois, se fosse dessa forma, pensaríamos igual, diríamos as mesmas coisas, agiríamos da mesma forma. Em se tratando de dizer as mesmas coisas, devemos pensar que até falamos a mesma língua, mas falamos de forma diferente (ORLANDI, 2002). E, por que é desse jeito? É porque o intradiscurso refere-se à formulação do sentido no momento da produção do discurso - numa situação dada, em um momento dado - em uma relação intrínseca com o interdiscurso. Ou seja, é no fazer/dizer com aquela memória (interdiscurso) que produz sentido no agora. É fazer com que o dito signifique num já dito; ou, explicado de outra forma, que o já dito se ressignifique, produzindo outro sentido.

Nesse percurso, o domínio de saber próprio a uma formação discursiva constitui-se em seu interdiscurso - exterior específico que determina uma formulação possível -, e os elementos a saber se formam no interior daquela. É esse domínio que determina o que pode e deve ser dito, tanto quanto o que não pode e não deve ser dito, estabelecendo, dessa maneira, a concepção de heterogeneidade constitutiva das formações discursivas, como uma demarcação móvel no interior da luta ideológica, das transformações do momento histórico e de uma formação social dada. O interdiscurso é concebido como instância de formação /repetição/ transformação dos elementos de saber de uma formação discursiva, e que define a mobilidade das fronteiras. O enunciado, por essa concepção, se constitui como forma indefinidamente repetível dentro de uma rede de formulações, na qual se consolida a referência dos elementos de saber e se situa a instância do sujeito de saber próprio de uma formação discursiva.

É também importante referir que o sujeito, ingenuamente, entende que está emitindo um ponto de vista puramente pessoal, que se originou única e exclusivamente da sua capacidade cognitiva; entretanto, isso é uma (a) ilusão. É esta que alimenta a crença de que pode ser notada “no solo originário dos atos do sujeito [...] a fonte daquilo que determina, na realidade, o sujeito como tal” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 160). Essa ilusão é de que a subjetividade é autônoma.

Para pensar essa questão, trazemos Courtine (2009) que, como forma de distinguir repetições, rupturas, limiares e transformações no tempo, propõe que as sequências discursivas sejam organizadas, tendo por origem três domínios de objetos: i) o domínio de memória, para a análise, composto por um conjunto de sequências que preexistem à sequência discursiva de referência e que possibilita a apreensão do funcionamento discursivo do pré-construído, além da demarcação de um domínio de formulações-origem; isso torna possível a descoberta da emergência de enunciados, figurando como elementos de saber próprios de uma formação discursiva no desenvolvimento do processo discursivo; ii) o domínio de atualidade, que trata do conjunto de sequências que coexistem com a sequência discursiva de referência num dado momento histórico, que se inscrevem na instância do acontecimento e se reatualizam. O outro domínio, caracterizado por Courtine (2009), é o domínio de antecipação, que se refere ao conjunto de sequências que se sucedem à sequência discursiva de referência, destacando o processo discursivo, de tal forma que sempre haverá discurso, quando se considera que sempre haverá um já dito.

Segundo Orlandi, todo discurso é da ordem do repetível e “todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre os processos parafrásticos e processos polissêmicos” (2007a, p. 36). A autora ainda considera que os processos parafrásticos são aqueles que possibilitam que em todo o dizer seja mantido algo, o dizível, a memória (Ibid.). Propomos, portanto, esquematizar tais relações com o objetivo de melhor visualizar como se organizam tais processos (Figura 5):

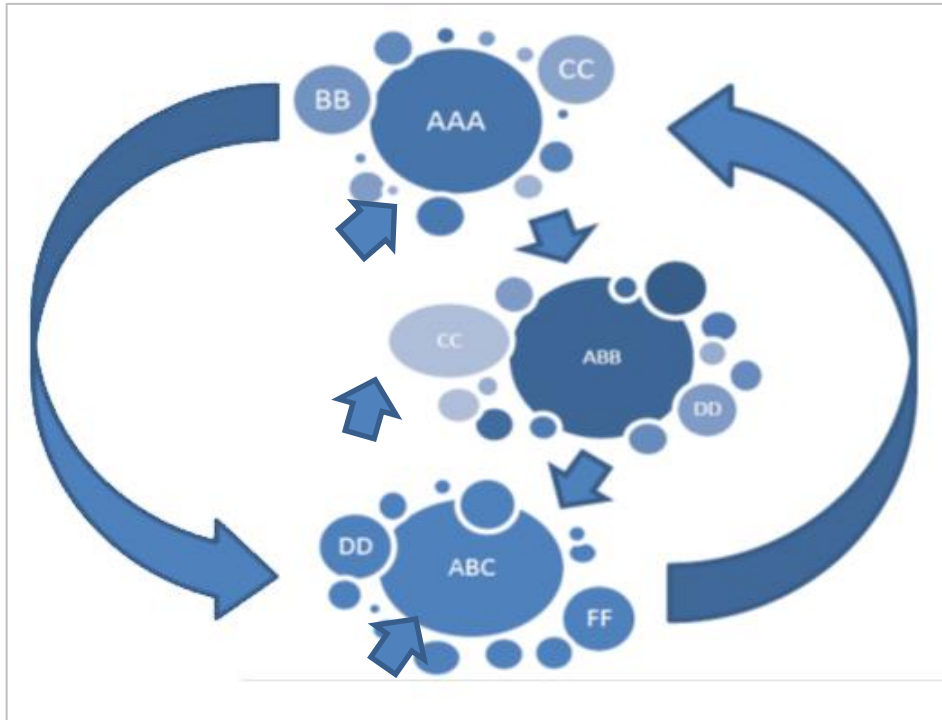


Figura 5 – Esquema 4 (Autoria própria).

Para uma melhor compreensão da Figura 5, apresentamos a seguir a descrição, da forma como a concebemos:

- a esfera central, maior, simboliza uma determinada formação discursiva (FD), que traz para o “seu” campo, o intradiscurso, aquilo que está disponibilizado no interdiscurso;
- as esferas adjacentes, menores, simbolizam o que está na ordem do interdiscurso, a memória que disponibiliza saberes, a serem “selecionados” por determinada formação discursiva, tendo em vista que é ela que determina o que pode e deve ser dito;
- as esferas todas simbolizam a relação interdiscurso/intradiscurso;
- as setas dizem da possibilidade de retorno ao já dito.

Na Análise de Discurso, a concepção de formação discursiva aparece associada à noção de formação imaginária que se estabelece pelo significante e significado. Pêcheux (1993, p. 169) refere que “a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase” e que a família parafrástica de um determinado *corpus* é que “constitui o que poderia chamar de matriz de sentido”.

Complementando, Orlandi (2007a, p. 38) afirma que “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo”.

O processo parafrástico é aquele pelo qual em todo o dizer há algo que se mantém: repete-se, estabiliza-se o dito; retorna-se sempre aos mesmos espaços de dizer; utilizam-se palavras diferentes, mas os/alguns sentidos permanecem. No entanto, esse processo está aberto ao jogo polissêmico, podendo, o deslizar dos sentidos, constituir efeitos outros (metafórico).

Para outros modos de visualizar, trazemos a Figura 6, cuja concepção foi idealizada da forma como apresentamos a seguir.

As esferas maiores simbolizam uma formação discursiva e o processo parafrástico: AAA>ABB>ABC, em que “há algo que se mantém”; no entanto, pelo mesmo esquema, ilustramos como pode se dar o processo polissêmico, o deslize: AAA>ABB>BCD, sendo que BCD rompem com a regularização, com o mesmo, instituindo o diferente, porém, não o novo.

O processo parafrástico é um dispositivo que se destaca na nossa tese, por ser um recurso que admite a repetição do já dito e o retorno ao dizível, deixando transparecer a sua filiação ideológica, por promover encontros e reencontros com ações e representações, as quais compuseram as posições discursivas do sujeito do discurso.

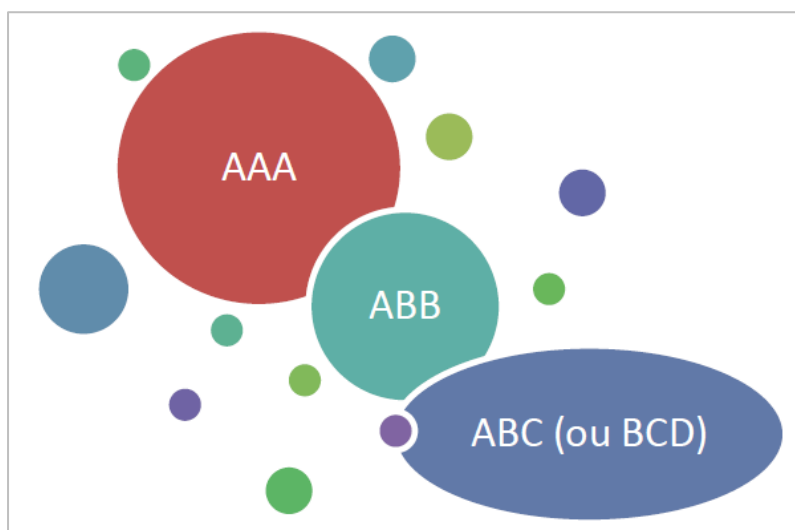


Figura 6 – Esquema 5 (Autoria própria).

Essa forma de inter-relação pode ser visualizada numa semelhança com o efeito de uma pedra jogada em uma superfície líquida, originando vários círculos concêntricos em sucessivas formações (repetição) em uma mesma base, motivação ou causa (ideologia) (Figura 7). Destaca-se que, para ocorrer a (re)produção dos segmentos ideológicos, é indispensável que as condições necessárias estejam disponíveis (ALTHUSSER, 1985).



Figura 7 – Efeito da constituição ideológica

Na Figura 7, visualiza-se o movimento ideológico e o seu entorno, percebendo-se que as ondas produzidas no ponto central, não linear, não serão homogêneas e nem repercutirão sempre da mesma forma, pois a densidade e o volume do líquido/ambiente que recebe o impacto, além de outros fatores, intrínsecos ou extrínsecos do contexto. Além disso, quanto mais longe do centro e com o passar do tempo, menor será a ação impactante. Quando se pensa em ideologia, entende-se a razão de o tema se repetir infinitamente para que os efeitos sejam, se não estabilizados, mantidos em permanente renovação, porém jamais reproduzidos tal qual. Estamos tratando da repetição ideológica (não) idêntica.

Ao analisarmos o caminho oposto dos círculos concêntricos que tomamos como exemplo e a representação, a direção do líquido por meio dos movimentos repetitivos (processo parafrástico) e considerando os sentidos nas substituições presentes nas metáforas, o que como ponto inicial, responsável pela dinâmica

discursiva acerca do tema ou do objeto nos permite pensar sobre a ideologia que necessitamos conhecer para alcançar a terceira etapa na análise: a determinação da formação ideológica.

É no campo do já-dito (por analogia o ponto central na Figura 7) que o discurso constitui outros sentidos para se (re)formular, se (re)constituir, se (trans)formar. Para aprofundar a compreensão desse processo, trazemos as palavras de Orlandi (2007b) para explicar que, pelo processo parafrástico, em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. Esse movimento representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, onde se “produzem diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2007b, p.36).

A formação discursiva, por sua vez, que não é estática, estrutura a base para a análise das sequências discursivas do *corpus* deste trabalho. Quando ela determina o que devemos ou podemos dizer, estabelece o sentido que podemos provocar com o uso de uma determinada nomeação e não de outra.

Como já visto, a determinação do objeto teórico da análise do discurso, em Pêcheux, fez-se partindo-se do conceito de ideologia, de formação ideológica e de formação discursiva. Porém, o discurso estabelece uma relação com a língua, visto que a língua se apresenta como “a base comum de processos discursivos diferenciados”. Portanto, texto e discurso não se confundem em AD, porquanto o texto é a materialidade e discurso é o sentido dessa materialidade. Embora os sujeitos utilizem a mesma língua para se comunicar, o discurso não o será. Ou seja, repetimos: “a língua se apresenta [...] como a base comum de processos discursivos diferenciados [...]” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 81).

Em razão dessas especificidades, a interpretação deve considerar o que vai além do modo de funcionamento das materialidades verbais e não verbais, para chegar à interpretação e às diferentes formas de exercício da língua num determinado contexto histórico-social, que formam a sua condição de produção. Em outras palavras, para compreendermos como o discurso, como objeto de análise, funciona, é preciso movimentar a noção de condições de produção (CP). As condições de produção de um enunciado estabelecem a relação da sequência discursiva com o sujeito e com a situação, sobretudo, à relação dos interlocutores com a ideologia numa conjuntura histórica dada. No caso deste estudo, analisa-se o discurso *sobre* o sujeito professor, lançando-se o olhar sobre as condições de sua

produção, de um recorte que fazemos; bem como sobre a forma como foi sendo construído o discurso na legislação brasileira sobre a educação, no período estudado.

No que se refere à superfície linguística utilizada na constituição do discurso, é oportuno destacar que “os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas” (ORLANDI, 2002, p. 30); o sentido que uma palavra ou frase pode constituir num determinado contexto, não existe em si mesmo, ou seja, em sua relação transparente com a literalidade do significante, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões e proposições são (re)produzidas (PÊCHEUX, 2009 [1988]). Confirma-se, com esta exposição, a teoria discursiva pecheuxiana, a qual estabelece que as palavras não são transparentes e o sentido não é evidente; as palavras recebem seu sentido em referência às formações ideológicas (FI), nas quais essas posições se inscrevem.

Orlandi (2007b, p. 31) entende que “não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia”. Quando se fala da ideologia, trata-se da noção de vida colonizada no discurso *sobre* o administrativo, o jurídico e o econômico, produzida pela relação da linguagem com a história, com seus mecanismos imaginários.

É possível afirmar que a ideologia movimenta, diferentemente, os interesses das classes. Os sujeitos sofrem, são condicionados por seus desejos inconscientes. E, sem poder de decisão, enquanto um ser sócio-histórico, o homem é interpelado como sujeito. O sujeito se reconhece e se identifica com uma ideologia mesmo sem ter consciência.

Althusser (1985) acrescenta que a materialidade da ideologia está nas instituições sociais. Ao formular o conceito operacional da ideologia no campo das práticas sociais e formação ideológica, Pêcheux aprofunda os conceitos de Althusser (1985), incluindo as práticas discursivas.

Por todos esses aspectos, a ideologia vai funcionar como reprodutora das relações de produção, isto é, o sujeito será assujeitado como sujeito ideológico, de forma que cada sujeito interpelado ocupa o seu lugar em um grupo ou classe social de uma determinada formação social, acreditando estar exercendo a sua livre vontade, com controle do seu imaginário no/pelo discurso.

1.4 QUANDO LÍNGUA E HISTÓRIA (TRANS)FORMAM UM (OUTRO) DISCURSO

Para a teoria discursiva, a base da língua, conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, possui uma autonomia relativa. O discurso não é, meramente, um objeto oferecido ao mundo, como se fosse algo transparente; como um objeto de teoria científica, ele precisa ser (re)construído. Entendemos discurso como a materialização da língua.

O discurso necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Concordamos com Henry (1993, p. 25) quando assevera que Pêcheux rejeita totalmente a noção de a linguagem ser reduzida a um mero meio sistemático de comunicar “significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, isto é, informações”. Isso implica, como já dissemos, uma exterioridade à língua, que se nota no social e envolve questões de natureza não estritamente linguísticas, mas discursivas.

Para compreendermos o funcionamento das questões discursivas, isto é, para descrevermos as suas aparentes regularidades, é necessário “fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível no nível do discurso é histórico e não formal” (ORLANDI, 2007b, p. 29). Ressalta-se, entretanto, que nesse contexto a história incide como movimento, não como fato histórico (informação verbal).

Seja o sujeito, um revolucionário ou reacionário,

[...] para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. [...] a língua ‘se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que [...] os processos ideológicos simulam os processos científicos (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 81).

Na língua, pela sua materialidade discursiva, a tomada de um enunciado pressupõe a consideração das condições de produção. Por conseguinte, deve-se considerar a materialidade discursiva que o compõe (verbo-visual) e as condições sócio-históricas de seu aparecimento. Pêcheux (2009 [1988]) mostra que a língua tem a sua materialidade discursiva, ou seja, a tomada de um enunciado pressupõe a

consideração das condições de produção e, que cada momento será único, como o discurso.

Essa discussão, retomando conceitos, como: interdiscurso, formação ideológica e formação discursiva, tem como objetivo evidenciar o fato de que as formações imaginárias estão vinculadas a tais conceitos, os quais as determinam no funcionamento do processo discursivo, inclusive no discurso *sobre* o sujeito professor, individualizado pelo discurso oficial, no discurso jurídico. É por isso que, como Pêcheux (1993) e Orlandi (2007), consideramos que aquilo que se observa no discurso é resultado de algo que já foi vivido, dito ou ouvido, o que é considerado necessário, que faz sentido para a constituição das formações imaginárias. Vale repetir que estas não vêm do acaso, que o discurso não surge no vazio, mas de determinados estados das condições de produção, do fazer intervir a relação com a exterioridade, ou seja, compreendermos a sua historicidade, pois o repetível no nível do discurso é histórico e não formal. Em *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux (1993) retoma e questiona o esquema comunicacional proposto por Roman Jakobson no qual se tem um destinador (A) que transmite uma mensagem para um destinatário (B) sobre um referente, em um determinado código por meio de um canal, e propõe um deslocamento do termo “mensagem” para “discurso”. Essa crítica se fundamenta na relação que ele estabelece com a linguagem, a qual não pode mais ser percebida como um instrumento de comunicação, nem mais como uma estrutura acabada e perfeita. Isso porque o funcionamento das relações que ocorre na comunicação entre A e B não é puramente linguístico, já que existe uma série de antecipações que interferem na constituição do sentido. Logo, o termo “discurso” exprime não uma transmissão de informações, mas, sim, “um 'efeito de sentido' entre os pontos A e B” (PÊCHEUX, 1993, p. 82).

Desse modo, como já referido, ao dirigir-se a B, A pergunta-se “Quem sou eu para lhe falar assim?”, cuja resposta refere-se à imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A, além de questionar também “quem é ele para que eu lhe fale assim?”, correspondendo à imagem que B faz do lugar que A ocupa na estrutura social. Essas imagens estão presentes em todo processo discursivo e são referidas como formações imaginárias, as quais não são da ordem do consciente para o sujeito, mas do assujeitamento. Formações Imaginárias são definidas por Pêcheux (1993, p. 82) como: “[...] designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”.

É preciso pensar a constituição do discurso *sobre* o professor, presente nas leis que, teoricamente, vão nortear a sua prática, inclusive, enquanto supervisor de estágio. Foi precisamente ao que nos propusemos nesta tese. Considerando que a realidade se apresenta de forma relativa ao sujeito e, portanto, ao observarmos o discurso *sobre*, notamos significadas, no intradiscurso, essas relações imaginárias. É por meio do imaginário que observamos de que forma o sujeito do discurso relaciona-se com a ordem do sentido. Para Žižek (1996, p. 26), “a realidade não é a ‘própria coisa’, é sempre o já simbolizado, constituído e estruturado por mecanismos simbólicos”. O autor prossegue afirmando que “a simbolização, em última instância, sempre fracassa, jamais consegue ‘abarcá-lo’ inteiramente o real, sempre implica uma dívida simbólica não quitada, não redimida” (ŽIŽEK, 1996, p. 26).

Vemos nisso que o efeito de sentido é constituído, levando-se em conta os lugares sociais que os sujeitos ocupam. Essas formações estão ligadas à imagem que cada um faz de si e à imagem que cada um faz do outro, o que intervém no modo como cada um fala (ao outro), ou seja, intervém nas condições de produção do discurso (SILVEIRA, 2000). O discurso *sobre* o sujeito professor constituído corresponde, igualmente, a um imaginário de língua e, também, do ensino de língua, permeado ainda de outros dizeres. Pêcheux (1993) coloca que o imaginário está diretamente ligado às condições de produção, as quais chama de ligação entre as circunstâncias de um discurso e o seu processo de produção, o que nas teorias anteriores era chamado de contexto ou situação, que são bases para o entendimento do mesmo.

Não é por acaso que temos constituído um imaginário sobre o que seria um professor, o que ele deve ou não dizer, e inclusive a sua forma de agir, tomando-se por base o está posto sobre ele nos documentos jurídicos. E, por isso, o que se deve ou não dizer, como se deve ou pode agir com um professor. Esse efeito de sentido se dá pelo mecanismo de antecipação (PÊCHEUX, 2009 [1988]). Ou seja, “um sujeito é também um ser do qual se pode dizer: ‘é ele!’”. Diante do “sujeito” massas, como poderemos dizer ‘é ele?’” (PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 121). A antecipação define, colocando o foco em um sujeito específico e não de forma geral.

Considerando que é o interdiscurso que designa o espaço discursivo, não há como tratar da formulação do discurso sem tratar da antecipação pensada por Orlandi (2007a), sendo esse o mecanismo que “regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em

seu ouvinte” (p. 39). Parece-nos que a forma como o professor (não) é discursivizado nas leis se dá pelo processo de antecipação, considerando para quem a lei é institucionalizada, em que momento, por quem, quando, onde; enfim, retornamos, inevitavelmente, às condições de produção.

O discurso é produzido por um sujeito e pressupõe um destinatário que ocupa um lugar determinado na estrutura de uma formação social, que vai determinar os modos de produção dos sentidos, bem como o processo de construção desses sentidos. A relação entre sujeitos se dá pelo imaginário, numa relação não direta, mas mediada pela linguagem, enquanto campo simbólico de elaboração do sentido (PÊCHEUX, 1993).

Em Pêcheux (1993, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Isso facilita entender o esquema, por ele proposto, no qual apresenta a imagem que os sujeitos do discurso fazem de si, na relação que estabelecem com outro, considerando-se a intervenção das condições de produção também do discurso. É um processo de antecipação, já que o questionamento que se faz de forma implícita é uma mostra de que as respostas previstas são da ordem da antecipação e do imaginário, que subentende algo não da realidade física, mas imaginária. Tudo aquilo que é dito não é de domínio do sujeito, uma vez que é determinado pelas condições em que o discurso se produz e também tem conexão com os outros dizeres, postos em outros lugares, considerando que o dizer tem história.

Nesse percurso, entendemos que a questão das formações imaginárias, em Orlandi (2007a, p. 39), é tratada como antecipação, pois “não há discurso que não se relacione com outros”, cujos sentidos vão se formando por conta das relações que eles estabelecem entre si. Ou seja, também o discurso *sobre* o sujeito professor nos documentos analisados não surge ali, no momento de sua escrita, mas com o que vem antes, na sua concepção, e o que fica para ser discursivizado a respeito. Não há um começo desse discurso *sobre* o professor, nem um fim marcado; há sim, muitos outros discursos *sobre* que vão constituindo e que antecipam o lugar do interlocutor, não como sujeito empírico, mas como posição; lembrando que para que algum dizer permaneça, outros tantos são apagados. “As formações discursivas

podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações” (ORLANDI, 2007a, p. 43).

Nesse momento surge um questionamento próprio do percurso tomado pela pesquisa: - Como o professor é discursivizado nos documentos estudados? Como o discurso *sobre* o professor está posto na materialidade linguística em questão? Chamamos a isso, com base nos estudos de Pêcheux (1993), de antecipação dos sentidos nas representações do interlocutor. Ou seja, na relação institucional, são as formações imaginárias que delimitam o que pode e de ser determinado aos professores, considerando que há um já dito, falado, ouvido desse sujeito, tomando-se o momento que isso se torne significativo numa dada conjuntura. Há de se pensar também a questão de dever/poder/servilidade que se estabelece nessa antecipação: quando, o que, de quem para quem. Pode, inclusive, ser uma relação que se vai modificando, dependendo das condições de produção, ligadas ao momento histórico.

Ao encontro do que estamos teorizando, vale referir que durante a organização *do corpus* (estas questões serão aprofundadas oportunamente no Capítulo 5), observamos mudanças significativas que ocorrem entre a Lei 4.024/61 e a Lei 5.540/68; a primeira anterior ao regime militar no país e a segunda, posterior. Antes de o explicitarmos, apontamos dois aspectos a considerar nesta discussão:

1) pelo discurso religioso, de uma maneira geral, as leis trazem normatizações que estabelecem a forma como a sociedade e seus cidadãos devem se comportar diante de dadas situações e condições. Enquanto instrumento de ação [coerção] governamental, ressaltam o que interessa ideologicamente àqueles que detêm-se no poder em dado momento sócio-histórico-político. Cada lei representa um contexto sócio-histórico, sendo determinada por ele, bem como determinando uma forma possível de governar. Por intermédio da legitimação legislativa, o poder instaura a sua hegemonia entre as classes; numa aparente relação interativa, com a pretensão de "dialogar" com todos os sujeitos, que mesmo sem entendê-las ou concordar com as mesmas, devem acatá-las e cumpri-las. As leis trazem alguma resposta ao sistema, elas têm objetivos próprios, que podem ser entendidos de maneira singular, mas que são capazes de fazer agir uma coletividade, por meio de um processo de massificação dos indivíduos, a ideologia (religiosa) que sustenta o seu discurso;

2) por essa perspectiva, os documentos jurídicos são formados por um discurso (oficial), que representa uma tomada de posição (MONTEIRO et al., 2011). Estes tratam de práticas sociais de linguagem contextualizadas historicamente, que não se descolam das suas condições de produção. Os documentos jurídicos refletem uma versão do contexto social e histórico do qual fazem parte, trazendo o já dito; é o discurso *sobre*, que foi formulado e reformulado ao longo da história, sem se desconectar dos seus propósitos.

Antes do sistema ditatorial, está registrada, na Lei nº 4.024/61, a autonomia oferecida ao professor na sua atuação, sendo: “Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos”.

Quatro anos após, com o novo momento político instaurado, observamos que a formulação sobre "o direito de" é retirada na Lei nº 5.540/1968, inclusive no que se refere à escolha de conteúdos e, principalmente, sobre a forma de ensinar, sendo implantado o estudo dirigido, bem como a obrigatoriedade do estágio supervisionado. Não é por acaso também que a Lei nº 5.540/1968 utiliza muitas vezes o termo “disciplinar”, sendo criada especificamente para a reforma no ensino superior. Conferimos no recorte a seguir:

Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão **disciplinados** em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente (BRASIL, Lei nº 5.540/1968).

Nesse tempo, como em todos os tempos, além da força, os militares utilizaram a escola como um aliado para a propagação de sua ideologia. Foram criadas algumas disciplinas, como Educação Moral e Cívica, com o intuito de veicular (e sedimentar) que a ditadura era a solução para o crescimento do Brasil. Aliás, via-se a falta de progresso como culpa daqueles que não tinham civismo. Depois de implantada, um *slogan* escolhido pelo sistema da época ganhou grande repercussão, sendo o imperativo “Ame-o ou deixe-o” uma palavra de ordem, militar, referindo-se ao Brasil, dirigida aos brasileiros. Mais tarde, entendeu-se o que isso viria a representar, quando utilizado pelos militares, como sustentação ideológica de uma prática autoritária e repressiva.

Por conseguinte, podemos dizer que o poder do Estado dissemina as suas apropriações e as relações por ele geradas, por meio de mecanismos de imposição

e transmissão, que se estendem às redes de atores sociais, perpetuando sua ideologia, de forma que dizeres e fazeres tomam feições de verdades absolutas, que a própria ideologia, ou os agentes ideológicos, não permitem mudar. Nesse processo de construção, ou constitutivo, ações, comportamentos, dizeres e definição de cargos, entre outros interesses, são definidos e convenientemente fixados. Nesse aspecto, as atribuições da profissão de professor e o discurso *sobre* ele, foram sendo moldados e reavivados, ao gosto do poder Estatal, sempre que considerado necessário à repressão, por meio de um discurso legitimado e documentos jurídicos (leis e outros). Conforme esclarece Chauí (2008, p. 83), a lei tem como fundamento “fazer com que a dominação não seja tida como uma violência, mas como legal, ou seja, e por ser legal e não violenta deve ser aceita”.

A esse propósito, para Althusser (1985), a escola, o mais forte e eficiente Aparelho Ideológico do Estado (dominante), promove uma educação, controlada (pelo Estado) e dita obrigatória para todos. Dessa forma, a classe dominante torna-se capaz de inculcar seus valores nas mentes de cidadãos de outras classes, que, por sua vez, estarão sendo assujeitados ideologicamente, e posicionando-se na sociedade de acordo com o que lhe constitui. Sem desconsiderar que a ciência linguística também é determinante para a formulação de diretrizes do próprio Estado, citamos Althusser (1985, p. 99):

Acreditamos, portanto ter tantas razões para firmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado Político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu Aparelho de Estado número um, e, portanto dominante, o Aparelho Escolar que, na realidade, substitui o antigo aparelho ideológico de estado dominante, a Igreja, em suas funções. Podemos acrescentar: o par Escola – Família substitui o par Igreja – Família.

Ainda no seguimento do que vimos referindo sobre essas leis da época da ditadura no Brasil, com a promulgação da Lei nº 5.540/1968, o professor não tinha autonomia para escolher os conteúdos a serem administrados, nem a sua forma de ensinar, o que pode ser visualizado no recorte a seguir:

Art. 33. Os cargos e funções de magistério, mesmo os já criados ou providos, serão desvinculados de campos específicos de conhecimentos (BRASIL, Lei nº 5.540/1968).

O professor devia utilizar um material didático pronto, advindo dos acordos estabelecidos com órgãos internacionais, dentre os quais MEC/USAID. Implanta-se o estudo dirigido de português, no qual o professor teve de seguir um modelo de exercícios repetitivos para ensinar a língua (imaginária e oficial). Aquele mesmo sujeito que era representado com autonomia na Lei nº 4.024/61, pela Lei nº 5.540/1968, passa à posição de sujeito instrutor, pois é apenas um intermediário entre o material oferecido pelo Ministério de Educação e o aluno que vai utilizá-lo. Vejamos:

Art. 13. Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

§ 2º A coordenação didática de cada curso ficará a cargo de um colegiado, constituído de representantes das unidades que participem do respectivo ensino (BRASIL, Lei nº 5.540/1968).

Esse momento histórico movimenta outro discurso *sobre* o ensino, bem como *sobre* o professor. Pela repressão, as práticas vão se constituindo em um processo de apagamento de qualquer forma de reação, sempre sob a vigilância oficial. Instaura-se um princípio nacionalista de unidade impositivo. Por isso, na visão oficial, foi necessário fazer com que as instituições inculcassem, implantassem e divulgassem o sistema vigente (DI RENZO, 2012).

Para Orlandi (2007a), se tirarmos a história, o sentido se esvazia. A regulamentação do estudo dirigido de língua portuguesa, conforme já apresentado, constitui sentido, ou seja, a concepção de língua como estrutura é reforçada e, conseqüentemente, ressignificam-se dizeres sobre quem tinha/tem obrigação de ensiná-la. A ideologia determina o sujeito e a significação, os quais não são transparentes; ela envolve e, de forma dispersa, interpela, molda e agrega conceitos, concepções, sendo constitutivas. Tal relação entre prática docente e concepção de língua é discutida por De Nardi (2007, p.169), quando explica que "é possível olharmos nossas práticas como um campo em que as escolhas políticas e teóricas, envolvidas no nosso modo de agir, deixam sinais que revelam o lugar que ocupamos enquanto sujeitos nesses processos, como nos posicionamos frente à língua e ao sujeito com o qual estamos trabalhando".

No período em questão não foi diferente. Nos documentos analisados é possível perceber uma relação de dominância oficial que permite e autoriza o modo como os documentos referem-se ao sujeito professor. Há nisso uma relação de sentido que vem manifestar-se nessa materialidade, o que chamamos da ordem da evidência. Há também o movimento do processo parafrástico, que mesmo pela repetição, possibilita a reformulação de sentidos, conceito base para esta tese. Nessa repetição, junta-se ao que é da ordem do já posto, a materialização do que é do senso comum, ou seja, "o professor sempre foi assim", "ele é assim", e "continuará sendo um tarefeiro". No entanto, consideradas as condições de produção, vai agregando outros dizeres a respeito, mesmo que pelo apagamento, pois em alguns casos, o fazer docente nem sequer está citado. Nesse percurso, vai materializando-se, pelo processo ideológico, que ele será "treinado" para "dirigir o ensino do português", e mais, para "guardar" a língua legitimada pelo Estado. Está previsto esse fazer. É a ideologia funcionando, mas é preciso pensar o discurso não como um substituto da ideologia, tampouco como um conceito que permite contorná-la, mas como algo atravessado, tomado por ela. E, por isso, constitutivo do discurso *sobre*.

A lei legitima o discurso *sobre* o professor, constituído por um rede de relações, sob certas condições de produção. Esse processo vem ocorrendo e se transformando historicamente, sempre num estado do que deve(ria) ser, do que se imagina ser, do que se sedimentou ser um professor. Não é por acaso que nas escolas ainda reflete as relações de poder dos órgãos decisórios e centralizadores, exercido como forma de reprodução da hierarquia organizacional, que não raras vezes se dissocia da função social da avaliação escolar, como possibilidade de abordar os critérios e a excelência do fazer escolar (ANDRÉ, 2002). Ou seja, mesmo que o professor mude de lugar, de posição, ele sempre terá uma imagem colada em si, a que autoriza a ser segmentado, assujeitado e engessado no/pelo discurso. Todos sabemos (ou acreditamos saber) o que é um professor, o que é um legislador ou o que é um diretor e o que se espera de cada um deles.

As questões trazidas anteriormente, sobretudo, a respeito do funcionamento da ideologia, a nosso ver, são fundamentais para compreender determinado imaginário, cuja definição pauta-se inicialmente em Orlandi (2007a, p. 42), para quem "o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não "brota" do nada: assenta-se num modo como as relações sociais se

inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”. Pensar sobre isso, é sair da ordem da evidência, é repensar questões do senso comum, como possibilidade de transformação, mesmo que pela repetição ideológica (não) idêntica.

2 ESTABELECENDO RELAÇÕES: DA CONSTITUIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ENSINO À FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS NO BRASIL

Para que pudéssemos definir nosso percurso de análise, transitamos pela temporalidade (passado/futuro), para compreender como a historicidade movimenta o nosso objeto de estudo: o processo parafrástico como constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor nos documentos jurídicos. Coloca-se em movimento, então, o que Auroux (2008) define como horizonte de retrospectão; ou seja, o conjunto de conhecimentos antecedentes (passado), aquilo que já foi dito; considera, dessa forma, que todo o conhecimento se ancora no tempo, pelo que não pode existir conhecimento instantâneo. De acordo com este autor (AUROUX, 2008, p. 147), não é possível abordar com seriedade a questão da historicidade das ciências sem que se estude a “constituição e a estrutura dos horizontes de retrospectão, bem como a forma como domínios de objetos são afetados pela temporalidade, o que podemos chamar de modos de historicização”.

Foi necessário, então, que resgatássemos no fio da história os dizeres que fundamentam a nossa análise, uma vez que não é possível construir a historicidade sem expor, no seu pano de fundo, os fatos históricos, as mudanças ocorridas que, por sua vez, influenciaram os cenários, e o discurso existente.

No período cronológico de tempo que delimitamos, 1961 a 2001, não tratamos de restituir a história de forma cronológica, pois essa prática limitaria a possibilidade de compreender que a história e o sentido se constituem e também que essa história não é independente dos fatos que ela significa. Apesar de os documentos jurídicos (as leis) analisados nesta tese terem uma data de oficialização, o seu dizer não surgiu ali, no momento exato da sua promulgação. Efetivamente, o dizer contido nos documentos que são objeto de análise, vem se constituindo ao longo do tempo, num processo parafrástico ideológico marcado também no/pelo discurso religioso. É o resultado desse processo que queremos entender, cujos sentidos, que não sendo evidentes, no/do funcionamento discursivo clamam por interpretação. Como recorte, pretendemos compreender o atravessamento do discurso religioso no discurso *sobre* o professor. Não visamos um ponto inicial, mas sim compreender o processo constitutivo desse dizer. E, sobre esse atravessamento antecipamos que o "imaginário que se inscreve nos relatórios

de Província e nos regimentos educacionais é o mesmo que sustenta as relações entre a igreja e fiéis, exército e soldados, senhores e escravos – o da doutrinação" (DI RENZO, 2012, p.69).

O ponto de partida para a escrita deste capítulo, na seção seguinte, é a discursivização sobre o processo de constituição da língua portuguesa no Brasil, entendida como o português brasileiro, aproximando-se, de forma cronológica, até a linguística se constituir como uma disciplina. Seguiremos para as considerações sobre a criação do ensino superior no Brasil. Focaremos, depois, a forma(ta)ção do docente no Brasil e, por último, a regulamentação da disciplina de estágio supervisionado em/de Português, ainda obrigatório na graduação, considerada por nós como legitimação do poder, e continuidade ao ensino do português como a língua do e no Brasil.

2.1 A OFICIALIZAÇÃO (NÃO OFICIAL) DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Ao refletir sobre qual imaginário de língua portuguesa do Brasil e, que se acredita ensinar, também se reflete sobre o perfil do professor que vem sendo formado, limitadamente, pensado como um escolhido para "guardar" a língua, conforme vimos tratando. A nomeação *guardião*, conforme já explicitado, define o profissional docente e enquadra-o num dado perfil disciplinar, definindo-o, por um processo ideológico que vem (trans)formando o imaginário sobre ele, desde a colonização do país, de acordo com os vários trabalhos que apresentam a História das Ideias Linguísticas. Língua essa, que, pela perspectiva discursiva, entendemo-la como constitutiva do sujeito e historicamente determinada por ele.

Para compreender a estrutura que formou a língua portuguesa do Brasil, é preciso levar em conta que fatores como a colonização portuguesa e a vinda da família real para o Brasil não foram os únicos responsáveis pela formação do português brasileiro, bem como o discurso *sobre* o sujeito responsável a ensiná-la. Outras causas, como a legitimação das causas religiosas sustentada pela relação entre a Igreja e o Estado e a política pombalina tiveram a sua parcela de responsabilidade na determinação da supremacia da língua portuguesa em solo brasileiro, com o apagamento das demais línguas já existentes, antes da invasão portuguesa. "A história sobre a constituição do idioma do Brasil é marcada por uma

série de apagamentos, um desses apagamentos é produzido no bojo dos estudos filológicos, tornando-a uma língua pobre sem flexões" (SOUZA, 2001, p. 159).

A relação de poder do português de Portugal sobre as línguas já existentes no Brasil, inicia-se juntamente com a colonização, com a chegada da língua portuguesa à colônia, onde se estabelece uma necessária relação com as línguas dos indígenas, e acaba por tornar-se, nessa nova geografia, a língua oficial e nacional no Brasil (GUIMARÃES, 2005).

Ainda segundo Guimarães (2005), quando se analisa o modo de relação da língua portuguesa com as demais línguas praticadas no Brasil, é possível identificar períodos distintos nessa história, os quais apontam sempre para o apagamento das línguas do colonizado. Essa dominação foi possível porque "o Brasil do século XVI, era um mundo a explorar, a pacificar, a controlar, a administrar, para se obter uma colonização eficaz em termos de riquezas para o reino de Portugal e de almas convertidas para o reino de Deus" (VIEIRA, 2010, p. 146). Nesse processo, após a catequização e fortalecimento da fé, os jesuítas, durante os 200 anos que aqui permaneceram, foram assumindo espaços na educação formal, inclusive após a intervenção de Marquês de Pombal, pois, segundo Di Renzo (2012, p. 61):

Com a expulsão dos jesuítas tem-se a separação Igreja e Estado, acontecimento que não produziu rupturas. Ao contrário, vão possibilitar o fortalecimento da aliança cada vez maior entre ambos, pois à Igreja compete a formação do cidadão calcada na moral cristã, o que de certa forma permitiu que ela exerça um controle social, pois a escola possuía os melhores professores.

Essa continuidade foi suporte para a estruturação da educação no Brasil, nos moldes da educação imposta pela coroa portuguesa, "a qual não deu margem para que progredisse a ideia de que havia uma língua brasileira" (PAGOTO, 2001, p. 43).

Antes disso, com o amparo da Coroa, ocorre a fundação dos primeiros colégios jesuítas, oferecendo as condições de estudos na colônia (para alguns poucos). O Colégio do Menino de Jesus, fundado em 1550, na Bahia, é considerado a primeira escola oficial brasileira, que, entretanto, devia seguir os modelos educacionais de Lisboa (NASCIMENTO et al., 2005).

Os colégios jesuíticos eram todos guiados pelo código *Estudos do sistema e da formação da Companhia de Jesus (Ratio atque Institutio Studiorum Societatis*

Iesu), elaborado visando à uniformização dos colégios e universidades dos futuros jesuítas e dos alunos externos. A *Ratio Studiorum*³, colocada em vigor em 1552, é o plano educacional que a Companhia de Jesus pôs à frente dos seus colégios, praticamente em todo o mundo, da Europa à Ásia, do Japão ao Brasil. Esse documento, porém, não é apenas um plano de estudos; na verdade, trata-se de um regime escolar (plano de estudos, código e regulamento) para o nível médio e superior, que presidiu o ensino nos colégios dos jesuítas, desde que foi composto (no final do séc. XVI) até a extinção da Companhia de Jesus, em 1773, recebendo ao longo do tempo as necessárias adaptações (FRANCA, 1952; MIRANDA, 2009).

O código representado pela *Ratio Studiorum* consiste em um manual prático, com 467 regras, que abrangem todas as atividades dos agentes envolvidos no ensino (MIRANDA, 2009). Tinha por objetivo maior estabelecer como deveria ser constituída a organização administrativa dos colégios, com menor preocupação à preparação para o magistério; instituía, de forma rígida e normativa, o modelo das aulas, definindo a hierarquia interna, detalhando o trabalho do provincial, do reitor, do prefeito dos estudos e professores (ARANHA, 1996).

As instalações escolares dos jesuítas apresentavam a administração dividida em Províncias ou Circunscrições territoriais supervisionadas por um Provincial, formadas por casas e colégios da Ordem. A hierarquia organizacional reflete a estrutura piramidal da Igreja e era composta pelos Reitores de Colégios, os Prefeitos de estudos (superiores e inferiores) auxiliados pelos Prefeitos de disciplina, cada um com suas atribuições claramente definidas. A Companhia de Jesus utilizava o saber para difundir a doutrina católica, tido como uma arma importante na luta contra a expansão do protestantismo (FRANCA, 1952).

Com a chegada do padre José de Anchieta em 1553, ocorre o fortalecimento e o aprofundamento da proposta pensada pela Coroa, ou seja, ensino-conversão-língua. "O processo de disciplinarização do Tupi decorre de um ato intencional ligado a determinados propósitos, dentre os quais a construção de uma língua franca, de uma língua geral que se expandiu por todo o Brasil" (SOUZA, 2001, p. 156).

A educação, dentro das perspectivas previstas para o período, pode ser considerada como elemento fundamental para a transmissão de valores e doutrinas

³ Esse documento foi redigido por comissões de destacados jesuítas, sob a direção do Geral da Ordem, P. Acquaviva, submetido a várias análises e alterações, até adquirir forma definitiva e obrigatoriedade em 1599, após 15 anos de minuciosos estudos e atualizações.

do colonizador, representando a garantia de que os preceitos da Coroa fossem divulgados e cumpridos. Cientes disso, vale lembrar que "a escola elementar não foi produto de um processo econômico, social e cultural, mas sim, uma das condições necessárias para a instalação de um processo econômico-social fundado na escravidão e na propriedade da terra" (SILVA, 2001, p.144).

Para a concretização dessa proposta, o *Ratio Studiorum* determinava como todas as escolas da Companhia de Jesus deveriam ser estruturadas e administradas, sem que fossem observadas as especificidades de cada local ou da clientela que receberia a instrução. Havia uma única condição de produção do regimento para as diversas realidades onde era aplicado, de forma a garantir a uniformidade de procedimentos, de mente e coração dos educadores jesuítas - tidos como modelo padrão, modelo geral -, e dos alunos, para a consecução dos objetivos propostos pela Igreja (FRANCA, 1952). Essa generalização relativa ao que se aprende, pela língua, reforça, ainda, recentemente, a imagem associada àquele que ensina, perfil que deve ser também padronizado. Noção de controle que ainda constitui sentido, considerando que na tentativa de formação de um sujeito nacional, pela uniformidade e regulação, "tudo aquilo que se caracterizar como indiferente ao aparelho disciplinar deve ser punido" (DI RENZO, 2012, p.77).

O processo de escolarização na colônia tratava-se de um processo catequético, que levava à formação de católicos fiéis e súditos obedientes. Ao professor, coube o papel de transmissor de "verdades", narrativas e ideologias dominantes, configurando-se como um representante dos interesses da Igreja e/ou da Coroa. "É um período marcado por confrontos entre práticas discursivas distintas e antagônicas: a dos jesuítas, na sua relação com os índios, a dos brasileiros natos e a dos portugueses, já na época começando a serem representados como estrangeiros" (MARIANI, 2001, p. 100).

Fazer parte de uma instituição de ensino como professor significa(va) intervir na (em)forma(ta)ção do sujeito. Logo, havia um perfil bem definido para o ingresso na Companhia de Jesus. A escolha dos professores era submetida a rígidos critérios de seleção para que fossem eficientes no progresso intelectual, moral e espiritual dos alunos; para tanto, deveriam ser os "mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelo progresso dos alunos não só nas aulas senão também nos outros exercícios literários" (*RATIO STUDIORUM*, 1852, p.1). A designação de Companhia sugere um pelotão de soldados da Igreja de Cristo,

seguidores de uma estrutura militar estabelecida por Inácio de Loyola, que fora oficial antes de ser sacerdote. O caráter militar da Ordem mantinha uma hierarquia que não devia ser ignorada e, na qual, os professores com a “devida humildade” (*RATIO STUDIORUM*, 1852, p. 1) deveriam obedecer ao Reitor e ao Prefeito geral dos estudos. O termo assinalado, registrado no texto, marca uma relação contraditória, pois, apesar de os professores terem domínio da língua, assumem uma posição de servilidade, de não resistência como condição para atuarem. Nos dois casos, ocorre um atravessamento de um discurso *sobre* o outro, que se constitui como suporte para a (trans)forma(ta)ção do professor em um sujeito obediente a Deus e ao Estado. Isso vem constituindo sentidos, mesmo considerando a universalidade do ensino atual, no imaginário que se tem sobre o sujeito “escolhido” para ensinar a língua, bem como à preservação dos valores previstos pela instituição a que serve.

Voltando ao século XVI, além das regras e das normas, a *Ratio* apresentava os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir, visando, fundamentalmente, ao religioso e, secundariamente, a educação. Preconizava os métodos e orientava os professores na organização de sua aula e de cada matéria ensinada (MIRANDA, 2009). *O seu objetivo era o de auxiliar o trabalho do professor*, conforme Franca (1952, grifo nosso).

Nesse processo de escolarização, a relação entre o discurso jurídico e religioso sobre a língua, é constitutiva do discurso *sobre* ela. Pelas instruções apresentadas no *Ratio*, há, ainda, de se considerar a relação entre o discurso didático e o discurso religioso e que, de uma ou de outra forma, vai naturalizar a religião católica como oficializada pelo Estado. Mais tarde, mesmo na bipartição entre Igreja e Estado, com a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal, a escola continua com a obrigação de “assegurar/controlar a religião católica como oficial do Estado”. Ao professor cabia “incutir-lhes no ânimo pela palavra e pelo exemplo, o sentimento do bem e da verdade, e o amor de Deus, do próximo e da Pátria”, com referência aos alunos do Liceu Cuiabano, conforme estudo feito por Di Renzo (2012, p. 72).

Sobre a relação de força e o rompimento entre a Coroa e a Igreja, a compreensão que se faz até aqui é de que a expulsão dos jesuítas teve por objetivo substituir o suposto atraso mantido pelo clero por não conseguir realizar a

colonização linguística dos indígenas como pretendido. Sem, no entanto, romper com a questão religiosa, base às condições do magistério do período.

Assinala-se, nesse processo, uma semelhança com o que discorre Althusser (1985) sobre as relações feudais, nas quais, diferentemente das capitalistas, haviam números pouco expressivos de aparelhos ideológicos de Estado. Anterior a isso, o aparelho ideológico dominante era a Igreja, a qual acumulava vários recursos, em especial o aparelho ideológico cultural, da informação e o escolar. De forma mais específica, no processo de colonização, os padres tinham uma forte influência entre os indígenas, utilizando o espaço disponibilizado pela Coroa, que mais tarde acreditou ser possível tomar, unicamente para si. Essa influência, advinha do fato de que, nesse processo de colonização, "os missionários contavam com o auxílio das *cartinhas* para exercer a evangelização e, simultaneamente, darem início ao ensino do Português" (MARIANI, 2007, p.95, grifo da autora).

Nesse enquadre, a história de constituição do idioma do Brasil instiga a pensar que o colonizador se apropriou da língua do colonizado apenas como artefato de mediação e conquista (SOUZA, 2001). Mostra também que a posição secundária dada às línguas do Brasil foi decisivo para a colonização. Se fosse diferente, poderiam ter tomado outros rumos, já que houve uma iniciativa por parte do padre da Companhia de Jesus, João de Azpilcueta Navarro, um dos primeiros catequistas no Brasil, de registrar a língua indígena. Azpilcueta, que teve facilidade em aprender as línguas indígenas e as utilizava na pregação, enviou aos padres do Colégio de Coimbra anotações com "todas as orações na língua do Brasil", além dos pecados mortais e mandamentos, uma confissão geral e noções do Velho Testamento. Entretanto, as traduções não interessaram num primeiro momento e o autor não conseguiu constituir uma *arte*, ou seja, um manual de gramática (MONTEIRO, 2000). Desse modo, apesar do esforço, o desinteresse proveniente da metrópole já revelava a imposição da supremacia do português sobre as línguas indígenas do Brasil. Nesse processo de colonização linguística, emergindo a noção de que "à língua portuguesa, atribui-se a glória de ser igualmente uma língua de conquistas a serviço do expansionismo português, o qual se encontra a serviço da doutrinação católica" (2010, MARIANI, p.95).

Apenas por conta da "necessária" evangelização dos índios, realizada pelos jesuítas da Companhia de Jesus, a língua geral foi gramaticalizada, isto é, ela passou a ser inscrita em gramáticas e listas de vocabulário, que permitiram seu

registro escrito. Contudo, o processo aconteceu de forma vertical, e seguindo o modelo clássico de descrição do latim utilizado pelos homens da Igreja. Após isso, a relação, aparentemente amistosa, que se estabelecia entre os indígenas e os padres jesuítas não era bem vista pela Coroa portuguesa. Alguns religiosos posicionaram-se contrariamente ao ensino da língua portuguesa entre os índios. Não resistiram por uma questão nacionalista, nem por terem noção de um imaginário que seria dessa maneira constituído, mas, talvez, porque essa prática pudesse desmerecer o trabalho desenvolvido pelos religiosos até então: catequizar os gentios com a utilização da língua dos mesmos.

Desenrolava-se um clima de tensão pela concorrência entre a língua geral com o domínio de evangelização cristã e os esforços da Coroa portuguesa, para ampliar seu controle administrativo sobre a colônia, por meio da língua portuguesa (MARIANI, 2004). Nesse recorte da história brasileira, foram, em Tupinambá, os primeiros instrumentos linguísticos de que se tem notícia: algumas gramáticas, alguns dicionários e muitos catecismos. As principais descrições do Tupinambá são as obras: *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, de José de Anchieta (1595); o *Vocabulário na língua brasílica*, um vocabulário português-tupi compilado no século 16 por missionários jesuítas, mas que só foi publicado em 1938, e a *Arte de gramática da língua brasílica*, de Luís Figueira (1621), que recebeu várias reimpressões (ALTMAN, 2012). Como proposta à colonização e à evangelização, e unicamente por isso, a produção desse material pelos jesuítas era incentivada pela Igreja Católica e aceita pela metrópole, pois consideravam necessário que o clero aprendesse as línguas indígenas para redigir catecismos nessas línguas (BESSA FREIRE, 2004).

Com a sistematização das diversas línguas nativas na língua geral, que se tornou o idioma colonial, foram escritos os catecismos, vocabulários e artes de gramática, sendo essas ferramentas indispensáveis para a catequese e conversão dos brasis. Na ânsia pela catequização, por meio dos textos, os jesuítas, além das palavras, traduziam e transmitiam tradições, o que não era de interesse da Corte (MONTEIRO, 2000). É interessante pensar sobre a função de língua nesse período, servindo a Corte e a Igreja: o primeiro como um instrumento linguístico para a catequização; o segundo, uma ferramenta para a instituição da língua do Estado, como um espaço de domínio disciplinar. Para Silva (2001, p.46), "a transcrição

alfabética e a gramaticalização de uma das línguas indígenas foi a estratégia por excelência de evangelização e da colonização".

Os jesuítas professavam a fé, espalhando-a entre os índios, e usavam essa entrada na língua geral como suporte no processo de catequização. Isso mostra uma não separação entre o sujeito catequizador e o sujeito, ali, professor. Nesse movimento de constituição de um imaginário, que vimos trabalhando, emerge a questão: Que sentidos podem suscitar essa nomeação? Vale lembrar que a palavra "professor" formou-se do latim *professus*, que deriva do verbo *profiteri*, com o mesmo significado, em que *fateri* significa "confessar", com o prefixo *pro* que, por sua vez, significa "diante; com o sentido de: diante de todos, à vista" (HOUAISS, 2009). Apenas como registro: etimologicamente, o Dicionário Houaiss (2009) traz que o verbete professor deriva do latim *professor, óris*, significando 'o que se dedica a', trazendo à lembrança que a atividade do professor, tenha sido também tratada como uma vocação sublime, quase um sacerdócio, o cumprimento de uma "missão" e não como uma profissão, como outra qualquer.

Esse movimento de sentidos possíveis, mesmo que não conclusivo, não poderia ser diferente, uma vez que no processo de colonização não houve separação entre a figura do jesuíta, enquanto catequizador e/ou alfabetizador. Para Pfeiffer (2000), o lugar do sujeito professor é dito como o de um missionário, anulando o seu lugar como profissional. Na destituição da sua condição de profissional, o professor foi um pai moral e intelectual (posição que já não ocupa(ria) mais).

É inegável a participação da Igreja na constituição do imaginário de ensino que se tem no Brasil ainda hoje. Como dito, no início e durante séculos, a educação estava sob-responsabilidade da Igreja, sob tutela do Estado. Com a Reforma Pombalina, apenas teoricamente, a educação passaria a ser laica, no entanto, os princípios religiosos continuaram sendo praticamente os mesmos. Conforme regimento oficial, igual para todas as províncias, o principal princípio (o primeiro da lista) do ensino primário era dar instrução religiosa. E, inclusive, para ser professor, devia ser batizado, ter o crédito de um padre, ensinar seus discípulos com amor e zelo, bem como acompanhar os alunos à missa aos domingos (DI RENZO, 2012).

Ainda sob esta concepção religiosa, no período que se inicia juntamente com a colonização e se prolonga até 1654, quando os holandeses deixaram o Brasil, a

língua portuguesa passou a conviver, com as línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês. Destaca-se a questão das línguas gerais, faladas nos séculos 16 e 17 no Brasil, institucionalizadas como uma língua de contato com os índios, o que facilitava a colonização e a catequese. No entanto, a variedade de línguas (estima-se que existiam 1175 línguas faladas por cerca de cinco milhões de índios) impossibilitava a aprendizagem de todas elas. Dentre elas, a língua tupi foi objeto de elaboração de gramáticas, vocabulários e dicionários, como a do padre Anchieta, a do padre Luís Figueira, no final do século 17. Essa língua acabou ganhando espaço nos estudos sobre a cultura brasileira, pois foi a mais conhecida e falada pelos primeiros colonizadores, chegando, inclusive, a ser a língua mais falada no Brasil até o século 18 (MUNDURUKU, 2000). Pelo apagamento dos outros tantos falares, em algumas proposições feitas, faz parecer que o Tupi era a única língua existente quando da chegada dos colonizadores.

Com a saída dos holandeses do Brasil, inicia-se um novo período (1654-1808), o segundo período mencionado por Guimarães (2005), que vai até a chegada da família real portuguesa no Rio de Janeiro. Com o afastamento dos holandeses, o português passa a não mais concorrer com outra língua de Estado (o holandês); porém, com o aumento do número de escravos em território nacional⁴, novos elementos linguísticos vão sendo incorporados à língua. A relação entre o português com as línguas indígenas, especialmente as línguas gerais, e as línguas africanas dos escravos, se estreita. Nesse período, Portugal promove mais agilidade ao processo de colonização e também toma medidas que levam as línguas gerais ao declínio (GUIMARÃES, 2005). Esses acontecimentos tiveram, naturalmente, efeito na constituição do discurso *sobre* a língua e, conseqüentemente, naquele que a ensina.

A língua dominante foi fruto de um longo processo de construção, que determinou a não predominância do português como língua para a comunicação entre os múltiplos, e linguisticamente diferenciados, povos que participaram do processo de colonização do Brasil (RODRIGUES, 1986). Porém, o português, como língua oficial do Estado português, era utilizado em documentos oficiais e praticado por aqueles que estavam ligados à administração da colônia.

⁴ No século 16 foram trazidos para o Brasil 100 mil negros; 600 mil no século 17 e 1,3 milhões no século 18 (GUIMARÃES, 2005).

O dizer da Coroa portuguesa ficava registrado, constituindo-se em um discurso jurídico, tomava feições de verdade, constituindo posições questionáveis sobre todos os assuntos da colônia, inclusive sobre a educação, a língua e, por óbvio, todos os demais dizeres. Mesmo que nem sempre esses dizeres estejam baseados numa realidade, eles clamam por sentidos, pois, quando tratamos da questão do imaginário, devemos considerar que “a verdade é simplesmente uma questão de verificação empírica; é uma questão de correspondência com uma suposta ‘realidade’” (SILVA, 2010, p.123). Importa conhecer esses dizeres, de modo a compreender o imaginário que lhes subjaz e como este influencia o processo parafrástico ideológico que vai constituindo o discurso *sobre*.

Em contrapartida, além do Estado, entre os padres jesuítas, o conhecimento da língua brasileira era um pré-requisito que ajudaria os noviços a estabelecer contato com os alunos para ensinar a fé, o português e o latim. A instrução servia para que os alunos deixassem de falar a língua brasileira. Nesse espaço, dois mundos se confrontam: os que falam a 'língua brasileira' e os que falam o português, o latim, a fé (PFEIFFER, 2000).

Com a expulsão dos jesuítas, houve uma investida ainda maior no ensino do português de Portugal como língua dominante e a reaproximação com a língua oficial. A visão da supremacia linguística do português sobre as restantes línguas faladas no Brasil ia-se adensando. Este exercício de poder sobre o estatuto da língua portuguesa e a educação no Brasil produziram efeito na constituição do imaginário de uma língua pura, única e superior e, por consequência, do perfil do sujeito capaz de ensiná-la. Não tendo havido esta sequência de fatos, certamente seria diferente o discurso *sobre* que por ora ainda vigora: *guardião*.

Essa imposição do português foi também visível no Diretório dos Índios, que tornava obrigatório a língua portuguesa e proibia a língua geral na colônia. Ainda, a língua portuguesa não se tornou, de pronto, a língua mais falada no Brasil (MARIANI, 2004). As ações repressivas da Coroa portuguesa em relação às línguas que já eram faladas, junto com o aumento da população portuguesa em território nacional, teve um efeito específico, que ajudou a levar ao declínio definitivo a língua geral no país (GUIMARÃES, 2005).

Sobre esse apagamento linguístico da língua geral, Mariani explica que o processo de silenciamento das línguas indígenas não é casual, é, sim, o

“silenciamento da memória de outros povos. Há, como resultado, um efeito homogeneizador resultante desse processo de colonização linguística que repercute ainda hoje no modo como se concebe a língua nacional no Brasil” (MARIANI, 2008, p. 35).

Nesse processo, a língua portuguesa foi imposta aos brasileiros, não somente pela forma de normatizar a comunicação, mas, sobretudo, para dominação, com a clara tentativa de velamento das culturas existentes no território colonizado. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo este fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica” (SECO; AMARAL, 2006, p. 05).

Pela desconsideração da cultura local, conseqüentemente, a língua local é esquecida. Mesmo sem ruptura, com base nesses interesses divergentes entre a Coroa e a Igreja que vai se constituindo um imaginário de ensino de língua no Brasil. Vale pensar que os jesuítas tinham objetivos diversos daqueles da Coroa, pois tinham por propósito catequizar os índios; enquanto que os colonizadores esperavam – que pela catequização - ocorresse a imposição da língua, como instrumento de dominação, para que pudessem servir a si mesmos, aos demais e ao Estado. Os padres, ao aprenderem o idioma para estabelecer a necessária comunicação com os catequizandos, estavam permitindo a sobrevivência da língua local, o que desagradava aos portugueses. Os jesuítas passaram a ser um entrave à colonização linguística pretendida e a expulsão dos mesmos fez com que se formasse uma lacuna na estrutura educacional que vinha se formando e que foi preenchida, pela história, de forma ficcional.

Percebemos como a política de ensino de língua, sob o poder do discurso oficial, vai se constituindo a cada nova ação/proibição da Coroa. O discurso *sobre* a língua é influenciado por esse discurso. Com o afastamento dos jesuítas, os portugueses pretendiam colocar em cada povoação uma autoridade (diretor), que não consentisse que nas escolas se praticasse a língua geral ou das línguas específicas de cada nação indígena, porém, unicamente a língua portuguesa, “na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado” (DIRETÓRIO, 1758, p. 3). Esse fato leva a refletir sobre essa relação de poder sobre a língua, que

se estabelece, marcando um entendimento sobre ela que a coloca num estatuto de supremacia sobre as outras.

Por outro lado, como catequistas, mesmo com a expulsão, os religiosos assumiam a posição de professores da língua e, conseqüentemente, da doutrina religiosa. A história visualizada sugere que a posição assumida pelos padres vai constituindo um imaginário de sujeito professor, como “professor” de bens que apenas eles possuíam - a proximidade com Deus e a língua, bem como de instrutor e de orientador, com a pretensão de incluir os indígenas, e os noviços, na comunidade linguística já constituída, com sua norma padrão estabelecida, previstas na fala e na escrita. A democratização do ensino para índios e escravos significava “que todos deviam ser, senão instruídos, aculturados, segundo a moral branca, européia, cristã católica, institucionalmente: uma aculturação mediada pela letra, pela escrita” (SILVA, 1998, p. 61).

Os jesuítas, não somente pelas aulas de catequese que ministravam, como também pela incipiente estruturação do sistema educacional brasileiro, participaram de forma ativa com a formação do discurso *sobre* o docente. Quando em contato com os indígenas, os padres assumiram, primeiramente, uma posição de aprendente, para se fazer entender e, posteriormente, conseguirem catequizar os gentios. Porém, essa prática provocou um conflito com os objetivos da Coroa, uma vez que à Coroa interessava muito mais o controle do território e de seu povo do que a catequização.

Anterior a isso, para compreendermos melhor este processo, vale referir que os poucos colonos portugueses aprendiam o tupinambá para facilitar o seu comércio na costa, bem como no interesse de dominar o território. Alguns foram viver nas comunidades indígenas ou próximas a elas, tendo filhos com mulheres indígenas, e passaram a usar o tupinambá como segunda língua (RODRIGUES, 1993). No entanto, a institucionalização da língua portuguesa como língua oficial do Brasil foi, conforme é possível verificar no Diretório dos Índios, a causa do apagamento de línguas e culturas indígenas, indiscriminadamente. O ensino do português passa a ser imposto de forma autoritária, com o uso de compêndios gramaticais normativos elitizados. E, tudo que não fosse a norma culta, falada e escrita em Portugal, passou a ser definido como “endemoniado” (DIRETÓRIO, 1758, p. 3), estigmatizando o que fosse associado ao português brasileiro, construindo no imaginário coletivo à valorização somente da norma culta portuguesa, rejeitando todas as outras

variedades linguísticas já existentes. Era como se não houvesse outras línguas, apenas a língua oficial a ser ensinada, inculcada. Essas questões são confirmadas no parágrafo 6 do Diretório, parte que trata do ensino de português e tupi nas missões jesuíticas:

§ 6 - Sempre foi máxima inevitavelmente praticada em todas as nações, que conquistaram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes e ter mostrado a experiência que, ao mesmo tempo que se introduz neles o uso da língua do príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração e a obediência ao mesmo príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do mundo este prudente e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros conquistadores estabelecer nela o uso da língua que chamam geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, [...] (DIRETÓRIO, 1758, p. 3).

O interesse pelo domínio linguístico, que emerge do documento citado, previa não somente o desuso da língua, como também pretendia o seu apagamento. A Coroa portuguesa intencionava a desconstrução de todo o universo cultural já existente, pela imposição da sua cultura, por meio da instituição oficial da sua língua. No Brasil, o uso da cultura e da língua como forma de discriminação social constitui herança da colonização portuguesa (CARBONI; MAESTRI, 2003).

De tal modo, o português brasileiro começou a elaborar-se tardiamente, ou seja, somente depois da segunda metade do século 19, “a partir da política geral e da política linguística pombalina, que definem a língua portuguesa como língua oficial da colônia brasileira e iniciam o incentivo ao seu ensino” (LUCCHESI, 1994, p. 24), promovendo o que Mariani (2008) denomina de colonização linguística.

Esse processo de apagamento foi se repercutindo e se fortalecendo, pois já no início do século 20 várias imposições vieram a obrigar os estrangeiros residentes no Brasil, bem como os índios, a terem a língua portuguesa como materna. Tratou-se, portanto, de um processo de constituição linguística de um povo, não através da proibição de falar essas línguas, mas da imposição de assumir o português, o que resultou num apagamento daquilo que o Estado não considerava (CARBONI, MAESTRI, 2003).

Esta noção de língua marca o discurso *sobre* ela, sobre o professor que a ensina. Por um processo parafrástico conduz ao entendimento de que o professor de português tem de formar-se e assumir-se como o *guardião* da língua. Tratar-se-

ia de legitimizar estes sujeitos como guardiões, que impedem que a língua geral se transforme, que seja influenciada por aqueles que não a dominam e não têm o poder de guardá-la. Essas questões não constituiriam esse sentido se, de acordo com Orlandi (2008, p. 177), tivéssemos "a percepção de que os processos de influência mútua em línguas, culturas e seres diferentes em contato são complexos, permanentes e mesmo, sob certos aspectos, imprevisíveis".

Voltando ao momento histórico que vínhamos abordando, e que nos constitui, reforçamos com Mariani (2008) que a língua geral, tratada como uma "invenção diabólica" pelos portugueses, falada por jesuítas, indígenas, africanos e colonos em suas fazendas e bandeiras, era uma língua gramatizada e com forma escrita, que, entretanto, não tinha valor aos olhos e ouvidos portugueses, que estavam atentos aos desvios econômicos dos jesuítas e queriam ter razões para a expulsão, que ocorreria em seguida. Mais uma vez, percebemos que essa circunstância era também constitutiva do discurso *sobre* a língua, pois delimitava o campo de movimentação de sentidos sobre ela, vedando aos jesuítas a possibilidade de falarem essa língua diabólica, logo, de a veicularem, de a gramaticalizarem, devendo impor a língua portuguesa.

O que se desestruturou com a colonização linguística e na institucionalização do português no Brasil, nem é tanto, ou somente, uma diversidade de línguas e de falares, mas sim uma heterogeneidade (sócio) linguística que será parte integrante de uma memória do que, no século 19, foi designada como língua brasileira (MARIANI, 2004).

A heterogeneidade linguística aqui é compreendida de acordo com Orlandi (2002, p. 23), quando coloca que, na nossa língua, existe um fundo falso, em que o "português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são"; a língua brasileira significa em uma filiação de memória constituída de forma heterogênea. Isso é uma forma de desqualificação, é uma forma de negação das singularidades linguísticas que são constitutivas da identidade dos falantes.

É (des)cobrimos esse efeito de evidência que descrevemos um acontecimento discursivo⁵ importante em nossa história, caracterizado pela passagem discursiva

⁵ A noção de acontecimento discursivo é a que permite compreender os grandes deslocamentos feitos na história e que produzem um dizer, abrem um espaço do enunciável, ou melhor, que

que estabelece a diferença entre Língua Portuguesa do Brasil e Língua Portuguesa no Brasil, quando, no século 19, surgiram as primeiras gramáticas de língua portuguesa escritas por autores brasileiros (ORLANDI, 1997). Isso decorre da vinda da família real para o Brasil que, em 1808, provocou dois efeitos importantes para a cultura local. O primeiro deles foi o aumento, em curto espaço de tempo, da população portuguesa no Brasil, o que acabou por provocar uma reaproximação da língua local com o português de Portugal, que mantinha um *status* de língua culta, além de ser a língua falada pelos nobres. O segundo foi a elevação do Rio de Janeiro à capital do Império, o que provocou novos modos nas relações sociais em território brasileiro, incluindo a questão da língua. Dom João VI, em pouco tempo, criou a imprensa no Brasil e fundou a Biblioteca Nacional; ações, essas, que mudaram o quadro da vida cultural brasileira (GUIMARÃES, 2005). Trata-se, portanto, de um marco a assinalar para a questão linguística. Muitas pessoas chegaram ao Brasil de uma só vez, o que provocou uma mudança do quadro cultural, que teria afetado a língua. Logo, foram tomadas medidas para a sua manutenção: qual era a língua oficial, quem a falava, quem a ensinava, e, acima disso, quem tinha o direito de aprendê-la.

Nesse percurso, alguns fatores foram decisivos para a consolidação da língua, entre os quais a criação da Imprensa Nacional, pois deu à língua portuguesa um instrumento direto de circulação, certo efeito de unidade do português para o Brasil, enquanto língua do rei e da Corte, porém o português brasileiro começava a ser registrado e circular em variados ambientes. E, apesar da não legitimidade oficial, a língua brasileira começa a construir a sua identidade. Esse estatuto de língua nacional é essencial para a constituição da imagem de Nação (DI RENZO, 2002).

As etapas seguintes foram sendo conquistadas por ações isoladas de defensores do português brasileiro. Em 1826, o deputado José Clemente propôs que os diplomas dos médicos no Brasil fossem lavrados em "linguagem brasileira"; em 1827, aconteceram variadas discussões sobre os professores ensinarem a ler e a escrever utilizando a gramática da língua nacional. Mesmo que negada formalmente, a questão da língua portuguesa no/do Brasil, que já se estabelecera como língua

produzem uma forma particular de enunciação, enquanto acontecimentos na história. ORLANDI, Eni P. O Estado, a gramática, a autoria. **Relatos**, nº 4, Campinas, jun., 1997.

oficial do Estado, se põe agora como uma forma de transformá-la de língua do colonizador em língua da nação brasileira (GUIMARÃES, 2005). Esta passa a ser uma disciplina ministrada por um sujeito que tinha maior conhecimento sobre a estrutura da língua; ou seja, a língua passa a ser ensinada, para uma nova comunidade linguística, sem fugir das normas que a regem pela língua-mãe, o português de Portugal. Os habilitados a "transmitir" os ensinamentos previstos assumiam um *status* diferenciado dos demais, pois eram considerados instruídos, conhecedores da língua. Tem-se ali o contexto propício ao surgimento da escola no Brasil como espaço autorizado a ensinar a língua nacional, ou seja, espaço legitimado para a formação do cidadão brasileiro (SILVA, 2001).

O que foi apresentado até aqui mostra aspectos do processo de construção da identidade linguística brasileira, na qual a questão da língua e do conhecimento sobre a língua tem papel decisivo. Em vista disso, Orlandi (1997) destaca que ser autor de gramática no século 19, no Brasil, é adotar a posição de um saber linguístico que não significa apenas o saber gramatical português, pois, nesse momento, "não basta que o brasileiro saiba sua língua, é preciso que, do ponto de vista institucional, ele saiba que sabe" (p. 6). A língua se materializa em registro e o Estado brasileiro passa a ter, não somente, uma perspectiva política, ele passa a ter sua própria língua.

Os primeiros gramáticos brasileiros como Júlio Ribeiro, João Ribeiro, Maximino Maciel, Lameira de Andrade e Pacheco Silva, entre outros, participam com seus registros históricos da construção do Estado brasileiro. Dessa maneira,

[...] a identidade linguística, a identidade nacional, a identidade do cidadão na sociedade brasileira traz entre os componentes de sua formação a constituição (autoria) de gramáticas brasileiras no século XIX. E a porção-sujeito autor de gramática é parte essencial dessa história (ORLANDI, 1997, p. 6).

A integração do Estado se concretiza em variadas instâncias institucionais e, entre essas, a construção da unidade linguística, de um saber sobre a língua e os meios de seu ensino que, com a criação de escolas e seus programas, ocupa uma posição fundamental. Nesse contexto, tratar a gramática, na forma de um objeto histórico acessível à sociedade brasileira, é tratar de um lugar de construção e representação da unidade e da identidade que comporta Língua/Nação/Estado (ORLANDI, 1997). Trazemos ao diálogo Di Renzo (2002, p. 101), que refere

precisamente ao modo como língua e Estado afetam-se mutuamente “produzindo sujeitos e políticas que procuram, cada vez mais, legitimá-lo, visando à construção da unidade em um determinado modelo de sociedade”.

No século 19, nesse processo, materializa-se a posição-sujeito gramático brasileiro, que passa a ocupar um lugar de produção que legitima o conhecimento sobre a língua, o que corresponde a um gesto de apropriação (autoria) dessa língua. Estabelece-se a distinção entre o sujeito que fala o português brasileiro e o sujeito que fala o português de Portugal. Essa distinção passa a ocorrer com a elaboração da gramática brasileira, a qual legitima também a relação do brasileiro com a escrita. E, desse processo, passamos a ter uma língua, gramática, bem como sujeitos brasileiros da (nossa) escrita (ORLANDI, 1997). E também vale pensar o lugar diferenciado reservado para o "ensinante" dessa língua no Brasil, agora legitimada pela escrita.

O que colocamos até aqui mostra que faltava, ainda, construir a apropriação da própria língua pelo sujeito brasileiro; o que no plano oficial passa a ocorrer com o ensino formal da língua nos estabelecimentos de ensino, por meio da formação e constituição do sujeito professor de língua portuguesa brasileira. Esse processo de colonização linguística envolveu a não consideração das línguas faladas no Brasil, o que resultou num apagamento da língua, bem como da cultura de muitos povos. Orlandi (2008, p. 176) empreende que houve um "a apagamento determinado pelo modo europeu de ver a língua brasílica (século XVI e seguintes), continua, embora com outros sentidos, no modo como o brasileiro não vê a presença das línguas indígenas na sua". E, é precisamente esse apagamento das demais línguas que remete ao sentido que ainda se tem da língua, com possibilidade de vir a ser guardada - ponto de partida à discussão desta tese (como referido na introdução). Efetivamente, a colonização linguística constituiu uma imposição que tinha como objetivo guardar a língua (cultura) perfeita, inalterada, posto que de forma geral, a língua é vista como essência, como patrimônio (de alguns), vindo a separar os que sabem dos que não sabem.

Essas questões tomam espaços importantes no nosso trabalho de tese, pois tratam da constituição de um conhecimento brasileiro sobre o português no Brasil. É nesse período que as obras de José de Alencar provocam debates importantes entre escritores portugueses, tendo em vista que estes não aceitavam o estilo adotado por Alencar. É também nessa época que são legitimadas as gramáticas

para o ensino de português e os dicionários brasileiros (GUIMARÃES, 2005). Esses instrumentos passam a configurar como instrumentos linguísticos dentro de uma lógica estatal, na qual as políticas linguísticas visam à formação de um imaginário de língua de estado, oficial.

O português, já estabelecido como língua oficial e nacional brasileira, no final do século 19 e início do século 20 (1880-1930), recebeu um farto material linguístico, que chegou ao Brasil, com o processo de imigração, quando foram recebidos falantes de alemão, italiano, japonês, coreano, holandês, inglês, entre outros. Guimarães (2005) explica que o espaço de enunciação do Brasil passa a ter, em torno da língua oficial e nacional, duas relações significativamente distintas: de um lado as línguas indígenas (e num certo sentido as línguas africanas dos descendentes de escravos) e de outro as línguas de imigração.

Entre essas línguas, estabelecia-se um sentido de valor diferente. Enquanto as línguas indígenas e africanas eram vistas como línguas de povos considerados primitivos, a serem ou civilizados (no caso dos índios) ou escravizados (no caso dos negros), os imigrantes e suas línguas chegaram ao Brasil com *status* de cooperadores, que vinham colaborar para o desenvolvimento do país, trazendo seus hábitos, costumes e crenças (GUIMARÃES, 2005).

A aceitação linguística e cultural dos imigrantes pode ter ocorrido pela posição que ocupavam em seus países de origem, que já tinham sua língua oficial; as línguas dos imigrantes, uma vez que faladas por povos considerados civilizados, em oposição às línguas indígenas e africanas, eram tidas como mais importantes. Logo, a língua torna-se elemento de identidade social, por meio da qual o indivíduo identificava-se; sua utilização pode ser considerada mais do que uma forma de comunicação, ou seja, representava um espaço de dominância (GUIMARÃES, 2005).

Não ocorreu, portanto, uma imposição explícita para que os imigrantes adotassem de imediato, exclusivamente o português; pelo discurso oficial, a adoção da Língua portuguesa pelos imigrantes seria uma colaboração mútua. Considerando, no entanto, que nenhuma das línguas dos imigrantes passou a compor o currículo da educação formal, foi ocorrendo, inevitavelmente, a marginalização das mesmas em território brasileiro (MARIANI, 2004). Conforme já dito, inclusive, mais tarde, já em 1931, somente era considerado cidadão, com

direito à documentação, o estrangeiro que adotasse a língua portuguesa como língua materna. Apesar de não ter havido essa imposição, havia um entendimento implícito de que a língua portuguesa devia ser preservada, guardada, relegando para a insignificância as línguas de origem desses imigrantes, ficando livre do *perigo* de efeitos externos.

Esse referencial linguístico e histórico não significa que a língua culta escrita se sobrepôs totalmente à língua falada, apagando-a, visto que a língua literária é tão real quanto a língua falada e entre as duas se estabelece uma singular e estreita relação. Seria leviano considerar que existe total subordinação de uma língua sobre a outra (SANCHES, 1940). No entanto, é preciso ter ciência de que o domínio social dá-se por meio de níveis linguísticos diversos. Quando se reprime as formas de expressão linguística, reprimem-se suas formações discursivas e ideológicas.

Dessa forma, constituiu-se a língua oficial e língua nacional do Brasil: o português. Sendo a língua oficial, a língua dos atos oficiais, da lei, é a língua ensinada na escola; a segunda, a língua nacional, é a que convive, na extensão do território brasileiro, com um grande conjunto de outras línguas, sendo a língua de uso em todo o território brasileiro (ORLANDI, 1997). Pior que isso, é que, ainda hoje, o silenciamento apontado anteriormente continua, pois a língua ensinada na escola é a oficial, gramaticalizada e sacralizada, constitui a única forma aceita e praticada pelos meios e transmissores e socializadores do conhecimento – escola, mídia, ciência. Convém diferenciar língua nacional, oficial e estrangeira:

Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a este povo. **Língua oficial:** é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais. **Língua estrangeira:** é a língua cujos falantes são o povo de uma Nação e Estado diferente daquele dos falantes considerados como referência (GUIMARÃES 2007, p.64, grifos do autor).

Muito tardiamente, em 1988, com a nova Constituição Federal Brasileira, que se legisla sobre a questão da língua oficial do Estado e também das línguas indígenas. A formulação sobre a língua oficial pertence ao Título II (“Dos Direitos e Garantias Fundamentais”), no seu Capítulo III (“Da Nacionalidade”), onde, no Artigo 13 consta que: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988). A língua portuguesa é estabelecida como língua oficial e

constituída como língua nacional, “mantendo o efeito de sobreposição de língua oficial e língua nacional” (GUIMARÃES, 2005, p. 17).

Todo esse percurso conduz a uma reflexão do discurso *sobre* a docência, que se ancora nestas sequências históricas e que veio a influenciar as relações de poder que se estabelecem em relação à língua: quem a domina, quem a guarda, quem tem legitimidade para ensiná-la, como esse perfil docente deve ser veiculado na formação de professores, entre outros. Compreendendo os fios da história que nos permitiram conhecer os sentidos associados ao discurso *sobre* a língua, *sobre* o professor, sinalizamos para a criação do ensino superior no Brasil, onde se integram os cursos de Letras e de formação de professores, que têm lugar nas considerações que apresentamos nesta tese.

2.2 A CRIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

No que se refere à criação do ensino no Brasil, como vimos repetindo, é notável "o cruzamento discursivo religioso-jurídico revelando uma educação fundada nas premissas do catolicismo que impõe aos indivíduos uma forma-sujeito fiel ao Estado" (DI RENZO, 2012, p. 73). Cujo atravessamento de um discurso *sobre* o outro, pelo processo parafrástico, vai moldando o sujeito cidadão pensado para a constituição da nação, sendo constitutivo do discurso *sobre* o sujeito de direito nacional.

Sempre marcada pela civilidade da moral cristã, no período político do Brasil-Colônia (1500-1822), a educação escolar, ainda não totalmente institucionalizada, passou por três importantes fases: a fase de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas por Marquês de Pombal, principalmente pela expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal (1759); e o período em que D. João VI, rei de Portugal, trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821).

Nessa época, mesmo com a presença de outras ordens, como franciscanos, carmelitas e beneditinos, foram os jesuítas da Companhia de Jesus que implantaram praticamente todo o sistema de ensino local, inclusive o ensino superior, instalado nos colégios que fundaram (ROSSATO, 1998). A ordem foi fundada por Inácio de Loyola, um antigo general do exército, que desejava "peregrinar" pelo mundo, para promover a evangelização dos povos, segundo as missões ordenadas pelo Papa

(FRANCA, 1952). Como processo, mesmo que tenha ocorrido de forma limitadora, com os objetivos de corresponder aos objetivos do Estado, que de forma coerciva visava a produção de sujeitos adequados ao regime, "há de se considerar o trabalho dos padres para a implantação do sistema educacional no país. Alguns, dentre eles os salesianos, contribuíram, inclusive para salvar a província do total fracasso do ensino" (DI RENZO, 2012, p. 76).

Cientes disso, não há como desvincular o discurso religioso materializado nas leis que regem a educação do Brasil, uma vez que, no período colonial, os padres não se limitavam ao ensino das primeiras letras; além do curso elementar mantinham cursos de Letras e Filosofia, considerados secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para formação de sacerdotes. No curso de Letras, estudava-se Gramática Latina, Humanidades e Retórica; e no de Filosofia, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais (MOSER, 2008).

Um momento histórico relevante para a nossa reflexão é a invasão de Portugal pelas tropas francesas, o que obrigou a família real a se deslocar para o Brasil, provocando uma reorganização administrativa na colônia. Além das vestes e riquezas, trouxeram mais 60 mil livros, que faziam parte da Biblioteca Real. O Príncipe-regente permitiu que escolas de primeiras letras fossem abertas por qualquer pessoa; a maioria funcionava na própria casa do professor (NASCIMENTO et al., 2005).

Paralelo ao estabelecimento da educação formal no Brasil, tais práticas vão se afirmar durante o Oitocentos, quando as famílias que podiam prover a educação de seus filhos, pagavam pessoas para ensiná-los. Esse sistema foi utilizado pelas elites para a educação de seus filhos no século 19, conforme explica Vasconcelos (2007). Essa modalidade foi utilizada não somente para a educação elementar, como também para a continuidade da formação dos jovens, com conhecimentos específicos. Nesse período, a educação era promovida pelo poder privado e estava sob sua estrita responsabilidade (VASCONCELOS, 2007).

As famílias, que tinham condições de oferecer educação aos filhos, recebiam em casa os preceptores, que, em contraponto à exigência dos jesuítas de que os professores tivessem alguma especial formação, tratavam-se, geralmente, de

mulheres “jovens oriundas da aristocracia empobrecida ou *desprovidas da sorte do casamento*” (RITZKAT, 2000, p. 271, grifo nosso).

Os professores dirigiam-se às casas ou fazendas sistematicamente, ministrando, individualmente, aulas aos membros da família, ou agregados. Cuidavam das primeiras letras, lecionando gramática, línguas, música, piano, artes e outros conhecimentos necessários para a educação elementar, como também para dar continuidade à formação dos jovens, com conhecimentos específicos. Esses “ensinantes” eram pagos pela família, pelos cursos que ministravam. Na falta de professores particulares ou preceptores, também podiam ficar responsáveis pela educação, membros da própria família, mãe, pai, tios, tias, avós, ou até mesmo o padre capelão, que ministravam aulas no espaço da própria casa. Apesar da nomenclatura e das circunstâncias diferenciadas de educação, todos eram tratados por “mestre” (VASCONCELOS, 2007).

Nos anos de 1800, homens e mulheres podiam ser (vistos) tanto professores particulares, como preceptores; contudo, a preceptoria, por sua característica de o professor residir na casa dos alunos, era comumente exercida por mulheres, especialmente estrangeiras, que, por vezes, já vinham para o Brasil com a finalidade de exercer tais funções (VASCONCELOS, 2007).

Há um mergulho ao imaginário na posição de mestre que, durante a primeira metade do século 19, gozava de uma relativa importância social, que, na maioria das vezes, estava associada à condição da família a qual atendia e às habilidades que podiam ensinar. Trabalhar como professor particular ou preceptor em uma família nobre ou ainda ter educado filhos de personalidades destacadas no cenário político e econômico do Império representava um diferencial (VASCONCELOS, 2007).

Vale pensar o efeito ideológico na constituição que vimos apresentando. Visto que, sem necessidade de formação específica, as funções de professor particular e preceptores estavam condicionadas a determinados critérios sem relação com o domínio de saberes; muitas vezes, eram feitas várias exigências aos candidatos, que podiam ir desde referências pessoais, vestimenta, aparência física até a condição social em que estavam. Nem todos os candidatos eram considerados aptos a educar os filhos das famílias abastadas (VASCONCELOS, 2007).

O Estado Imperial mais fortalecido e as discussões cada vez mais acirradas sobre a importância da instrução escolar revelaram a necessidade de serem criados espaços específicos para a escola estatal. Para quebrar o monopólio e o isolamento das famílias em relação à formação de seus filhos, a pressão da burguesia exigiu que o Estado Imperial apresentasse fundamentação e demonstrasse legitimidade na condução do processo educacional. A escola passou a ser o espaço reservado à formação do “cidadão brasileiro”, estabelecendo uma forma de segregação, entre os que frequentavam a escola em relação aos demais, ou seja, os não cidadãos, ainda segundo Vasconcelos (2007).

Enguita (1989, p. 110) explica que “os pensadores da burguesia em ascensão recitaram durante longo tempo a ladainha da educação para o povo [...]”, como recurso para garantir o seu poder e reduzir o da Igreja. Havia o receio de que, ao ampliar demasiadamente o conhecimento do povo, fossem alimentadas ambições nos níveis mais baixos da sociedade, o que não era desejo da Corte. Pela não linearidade, esse reconhecimento da aspiração de manutenção do poder, tanto pela Igreja como pelo Estado, representa para ambos a necessidade de se formar cidadãos ‘fiéis ao Estado’. Em relação aos sentidos possíveis no discurso *sobre o professor*, essa bipartição mostra fissuras, espaços de resistência onde outros sentidos podem emergir, os quais são determinantes na construção dos sentidos constitutivos da história da educação brasileira (MARIANI, 1993).

Os cargos de mestres e preceptores eram ambicionados por estrangeiros que vinham para o Brasil, pois representavam um lugar tido como privilegiado nas estruturas sociais existentes. Entretanto, havia um limiar muito tênue entre o respeito e o reconhecimento da posição social do mestre e da condição de empregado das elites (VASCONCELOS, 2007).

Há uma dualidade marcando as funções exercidas pelo mestre e preceptor. Pensar sobre essas titulações e no que significam remete a alguma forma de designação, como se um nome servisse para designar as coisas, pessoas, lugares, disciplinas, enfim, como se ele servisse para especificar algo que é nomeado. Diante disso, especificar ou designar algo quer dizer: separar alguma coisa para lhe dar destaque, para lhe dirigir uma “certa” exclusividade de tratamento, ou seja, para se referir a algo sem recorrer a alguma interferência que um nome pode ter em outro. Considerada por Guimarães (2003, p. 54) como “a significação de um nome enquanto sua relação com outros nomes e com o mundo recortado historicamente

pelo nome. A designação não é algo abstrato, mas linguístico e histórico”. Ou seja, estabelece uma relação da língua na forma simbólica, com o real, ao real, expondo-se a ele.

A proclamada preocupação com a educação se configurou em uma das estratégias utilizadas pela minoria dirigente para dissimular as suas reais preocupações. Como a 'soberania nacional', a 'representatividade de interesses' e outros postulados liberais eram formalmente aclamados, era necessário que se proclamasse a 'escola universal', sob o risco de que fossem revelados os reais “interesses de classe que se escondiam por trás dos tão apregoados 'interesses nacionais[...]" (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.128). Entretanto, havia um grande desacordo entre o que era proposto e aprovado e as condições oferecidas para a sua realização.

As primeiras escolas de ensino superior foram fundadas no Brasil em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao país; eram faculdades isoladas. Até a Proclamação da República em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente e na sua maioria, não representavam centros de saber; visavam assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social, formando recursos humanos necessários ao funcionamento administrativo e político do Reino (LUZ, 2010; MATTOS, 1983). Mesmo com a independência política, em 1822, o formato do sistema de ensino permanece igual, não havendo ampliação ou diversificação. Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no Brasil com cerca de 10.000 estudantes (TEIXEIRA, 1989).

A partir da terceira década do século 19, com a ampliação do número de escolas, os preceptores foram desaparecendo, dando lugar aos professores normalistas, egressos das recém-criadas escolas normais. Estruturadas com base no modelo francês, as escolas normais eram destinadas às elites apreciadoras das bases culturais da formação europeia. A primeira escola normal do Brasil foi fundada em Niterói, Rio de Janeiro, pela Lei n. 10, de 4 de abril de 1835; a segunda foi a da Bahia, em 1842 (MARTINS, 2002).

A Lei n° 10/1835 (BRASIL, 1835) determinava:

Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/182 (BRASIL, Lei n. 10, 04/04/1835).

A história das escolas normais está associada à necessidade imediata da formação de docentes, quando da institucionalização da instrução pública no mundo moderno, que se construía sob o signo da ordem social burguesa emergente. O Ato Adicional de 1834, que criou a escola normal, concedia autonomia administrativa às províncias, e estas passavam a prover e organizar seus sistemas de ensino primário e secundário. Os postulados de igualdade, difundidos pela Revolução Francesa, também projetaram na educação laica e pública, a missão de democratizar o acesso à cultura (MANACORDA, 2004).

Com a prática da escolarização ultrapassando limites antes muito claros vinculados oficialmente a uma elite, com uma prática tida como forma de democratização do ensino, a normatização da língua ganha sentidos ligados ao conceito de igualdade linguística (PFEIFFER, 2000) e, para que essa homogeneização acontecesse, tornava-se necessário que os transmissores desses conhecimentos estivessem alinhados com os objetivos do Estado.

A formação do professor não foi uma preocupação efetiva nesse momento; o objetivo era formar professores que também teriam por tarefa a promoção da “civildade e da ordem”, tidos como preceitos necessários à boa educação. Tem-se o surgimento da escola que terá entre suas funções, compor um imaginário de cidadania e desenvolver um sentimento de patriotismo e legitimação de saberes instituídos pela lógica de Estado (DI RENZO, 2001).

A frequência de alunos nas escolas normais existentes no país era bastante reduzida, mesmo com a garantia de emprego nas escolas primárias dada pelos governos provinciais (TANURI, 2000). Desde essa época, a falta de interesse pela docência não se resumia apenas às precárias condições de trabalho, mas, sobretudo, era consequência dos nada atrativos recursos financeiros que o magistério primário oferecia. Acrescente-se ainda a ausência de compreensão sobre a necessidade de formação específica dos docentes de primeiras letras (TANURI, 2000).

A proposta de criação da escola normal, da Província de Mato Grosso, cujo Artigo 5º da Lei n. 8, de 1837, refere que o governo deveria estabelecer, com

brevidade, na capital, uma escola normal, para a instrução primária, “pelo método mais ‘expedito’ e que melhor possa corresponder a seus fins”. Conforme visto, não se esperava muito do professor, pois, em seu Artigo 6º, a Lei autorizava o governo a contratar um professor já instruído ou que fosse instruir-se na escola normal da Província do Rio de Janeiro, ou seja, na capital da República (CASTANHA, 2007, 2008). Este artigo sugere a noção de que era preciso muito pouco para ser professor, materializado em “de que serve a seus fins”, sem qualquer especificidade, pode ser uma base material para compreendermos como se desenvolveu o processo discursivo sobre o docente que ainda formamos.

O Artigo 43 da Lei n. 8, de 1837 estabelecia a forma de ingresso e frequência na escola normal pelos professores em atividade, desde que fossem considerados aptos e deixassem em seu lugar um substituto às suas expensas. A necessária complementação dos estudos e a falta de apoio do governo facilitavam o afastamento daqueles aos quais faltasse instrução para seguir o método que fora estabelecido como o melhor; e, em caso de o professor não querer seguir a determinação, seria demitido como desobediente (CASTANHA, 2007). O conteúdo do artigo em destaque demonstra que a Província não estava disposta a facilitar as condições para habilitar os professores que já em exercício. Estes deveriam dar conta de “professar o saber” pela prática que possuíam. Por outro lado, pela relação de poder desde sempre estabelecida, ao mesmo tempo em que coagia o professor a se habilitar, o Estado se eximia da responsabilidade para com a formação do mesmo. Tratava-se, portanto, de um poder exercido pelo Estado que media o saber do professor, em função do cumprimento das determinações políticas, e que, simultaneamente, coagia e não se omitia de responsabilidades.

A Lei n. 10, de 4 de abril de 1835, referente à criação da Escola Normal de Niterói, determinava que, para ser admitido naquela escola, os requisitos eram: ser cidadão brasileiro com, no mínimo, de 18 anos de idade, ter boa educação e hábitos (morigeração) e saber ler e escrever. O corpo docente era composto basicamente por professores (homens), pois existiam claras restrições à matrícula de meninas nas escolas. Políticos se articulavam contra a capacidade de raciocínio das mulheres, afirmando que as meninas não tendo desenvolvimento de raciocínio eficiente como o dos meninos, não haveria razão para escolarizá-las (ALVES; VILLELA, 1997).

Fora também estabelecido que os professores em exercício, que quisessem entrar na escola, continuariam recebendo o salário ou, se preferissem, receberiam uma ajuda de custo; os que se recusassem a frequentar a escola e tivessem mais de dez anos de magistério, seriam aposentados; já, os com menor tempo seriam demitidos (CASTANHA, 2007). A marca do poder a que nos referimos se percebe pela coação sobre os professores, antigos e novos, para adotarem o novo sistema que o governo desejava implantar. Isso se tornou evidente, visto que não se percebe alguma alternativa para fugir do sistema.

Fundamenta o discurso *sobre* o sujeito professor que se deseja compreender, tal como se apresenta na atualidade, o discurso presente no relatório enviado ao Inspetor Geral de Instrução Pública pelo presidente da Província do Paraná, Polidoro Cezar Burlamaque (BURLAMAQUE, 1867), onde consta a sua opinião sobre o sistema educacional mantido com a estrutura fundada nas escolas normais. Burlamaque já vislumbrava que, para melhorar a educação, a formação dos professores deveria ser feita em uma instituição organizada, que permitisse aos professores uma preparação teórica e prática à altura das necessidades.

Burlamaque, em seu relatório, afirma:

O professor, entre nós, não está, nem estará tão cedo elevado à altura de uma carreira, que estimule as ambições legítimas de quem quer que seja, e muito menos abra a porta a aspirantes distintos. Por via de regra só quer ser professor, quem não pode ser outra coisa (1867, p. 30).

Percebe-se como o estatuto do professor se ancora num entendimento (social? político?) desprestigiante da sua profissão (“quem não pode ser outra coisa”) e da sua atuação, enquanto estimulador de mentes (“muito menos abra a porta a aspirantes distintos”). Esse entendimento não fica encerrado (“nem estará tão cedo”). Mas o que justificaria essa falta de legitimação? O relator acrescentaria ainda que não sabia a razão, mas o magistério havia caído em tal descrédito, de modo que “[...] o título honroso e venerado de mestre é olhado com tal indiferença, senão desprezo, que os homens bons e ilustrados recusam-se a aceitá-lo com receio da desconsideração, que daí lhes resultaria” (BURLAMAQUE, 1867, p. 31), iniciando-se a feminização do magistério.

Em um relatório datado de 8 de setembro de 1870, de José Carlos de Alambary Luz, diretor da Escola Normal de Niterói, endereçada ao diretor da

Instrução Pública e também ao Presidente da Província do Rio de Janeiro, consta, segundo Lopes, Filho e Veiga, que:

Enquanto a sorte do aluno da Escola Normal não for ao menos equiparada às condições desses que vão aventurar-se nos exames semestrais para o provimento das cadeiras vagas não creio que possa haver concorrência de bons alunos para a Escola. Aqui exame rigoroso, ali (nos concursos fora da Escola) um exame extremamente fácil; aqui freqüência obriga com perda de ano [...], ali o candidato estudando quando, como e com quem quiser; aqui a perda de um exame (esperado), inutilizando todos os exames bem sucedidos, que devem ser repetidos, ali o candidato esperado nomeado professor vencendo ordenado, tempo e obrigado só ao exame em que tem sido esperado (2000, p.72).

Nessa medida, percebemos que do ponto de vista institucional, não havia incentivo aos professores para a educação na época; havia sim uma preocupação no controle dos custos despendidos, e principalmente que nível de religiosidade possuía para exercer esta tarefa. Como forma de agregar ao foco da nossa tese, o atravessamento do dizer pelo discurso religioso, trazemos parte de um estudo feito por Di Renzo (2012, p.61) em relação a Liceu Cuiabano. Para nosso objetivo, vale registrar que no Regulamento de 1854 da Instrução Pública da Província de Cuiabá, no Capítulo que trata das condições do Magistério", Artigo 7^o, define-se o seguinte:

(...) no exame para professor exigir-se-á do candidato que (...) responda às perguntas que lhe fizerem sobre os pontos cardeais da Doutrina Cristã e recite as principais orações religiosas; que responda às perguntas sobre Religião e História sagrada, não indo além do que ensinar os catecismos elementares.

Confirma-se o que vimos discutindo em relação ao discurso *sobre* o sujeito professor, aliás, "pensar sobre a escola, a língua, o sujeito-cidadão, o método, é levar em consideração também esses fatores, procurando descobrir sentidos que se fizeram e se fazem ainda hoje e que prescindiram de uma escuta mais sensível" (DI RENZO, 2012, p.78).

Mais tarde, mesmo sem uma política educacional estabelecida, entre 1868 e 1876 profundas mudanças ocorreram dentro das instituições de ensino, entre elas, a eliminação dos castigos corporais impostos pelos professores aos alunos. Essa nova condição que mantinha o poder paterno de exercer o controle sobre os filhos por meio de castigos físicos e o retirava do professor foi alvo de muita discussão na sociedade, que precisou realizar a substituição dos castigos físicos por novos

métodos disciplinares. Parte dos professores compreendia a abolição dos castigos físicos nas escolas como uma perda de poder diante dos alunos, pois entendiam tal conduta como parte da sua função disciplinadora e legitimadora da docência capaz e competente. Esse poder, por muito tempo, foi transportado da esfera privada para a pública, na qual o professor assumia a posição de pai, figura central da família e da sociedade civil responsável pelo controle, poder e força (MANACORDA, 1996). Vale dizer que, na visão docente do período, retirando-se o direito ao castigo, a relação de poder se esvairia. Sem esse poder, ele passaria a ser um ensinante, sem ter a função de pai.

Para melhor qualificar os professores, atendendo às reclamações existentes, a Escola Normal, que começara com dois a três anos de duração e com duas a três aulas diárias, passa, em meados de 1930, a ter de quatro a seis horas de aula diárias e com cinco anos de duração. Concomitante ao aumento na carga horária, as escolas reduziram a idade mínima de ingresso de 15 para 12 anos em média. A ampliação do número de aulas foi necessária não só para acomodar novas disciplinas instrumentais como desenho e higiene, como também para comportar o incremento da carga horária das disciplinas de formação geral, como português e matemática.

A baixa qualidade da formação docente, que acontecia na maior parte das escolas normais, era evidente, trazendo grande desprestígio, a ponto de essas formações serem, muitas vezes, rejeitadas como instrumento de qualificação para compor os quadros públicos (TANURI, 2000). De qualquer forma, a implantação da escola normal foi fundamental na profissionalização do magistério, promovendo um discurso diferente, fazendo parecer que ocorreria uma revolução no sistema educacional, afastando o “velho” professor (mestre-escola) ao oferecer um novo modelo de professor para o ensino primário. Essa (intuito de) mudança provocou algumas transformações na educação e na sociedade, no imaginário, sem romper com as questões de ordem religiosa e autoritária, que estavam constituídas. Teoricamente, a escola passaria a dispor de poderes que somente a Igreja e o Exército dispunham, ou seja, formar integralmente seus alunos, imprimindo neles seus próprios ideais. Na prática, não funcionou desta forma, pois não se percebeu separação entre a proposta da escola como desvinculada de algo maior, cujo fazer agrega-se aos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Nesse apenas aparente processo de laicização do ensino, ainda que os docentes passassem a se submeterem à autoridade do Estado, por outro lado, foi lhes assegurado um novo estatuto profissional (MARTÍNEZ, 2009). E, de tal modo, esse outro aparelho ideológico (a escola capitalista) irá substituir o poder da Igreja perante seus fiéis como aparelho dominante. Ainda que de modo seletivo, a instrução, por um fazer absolutamente autoritário, ligado ao mesmo discurso do período anterior, passou a ser considerada importante para “[...] romper as *trevas* que caracterizavam o passado colonial, superando a ‘barbárie’ dos sertões e a ‘desordem’ das ruas, estabelecendo o primado da razão” (VILLELA, 1990, p. 120. grifo nosso). Pressuposto que, mesmo de forma lenta e deficitária, respaldou o contexto no qual começaram a surgir escolas de formação de professores.

A escola normal foi gradativamente aumentando sua abrangência, passando, no final do século 19, a formar quase que totalmente os seus agentes, transmitindo ou excluindo valores e códigos que eram ou não mais apropriados aos interesses do Estado. Pelo monopólio que manteve com a formação de grande número de docentes, a escola normal esteve diretamente envolvida nas questões que perpassam a identidade e a imagem da profissão docente. Para Di Renzo (2012, p. 78), "a forma como se organiza a escola é a forma como se organiza a sociedade e os cidadãos, a construção de identidade e a vocação".

Nesse cenário, destaca-se o interesse de investir num modelo de formação docente mais especializado, alinhado com a constituição de um conjunto de normas e saberes próprios à profissão docente. Quando tratamos de saberes próprios, vem à tona o que Orlandi (2007a) refere sobre todas as pessoas saberem o que é um bom professor, o que se espera dele. Esse dizer é constitutivo.

Para compreender esse processo de constituição, fazemos referência a Nóvoa (1992), tido como um defensor da educação de qualidade. Ele entende que a profissionalização docente envolve o domínio de um corpo de saberes adquirido através de uma formação específica, especializada e longa, que deve conter referências teóricas a serem oferecidas, em um quadro acadêmico e institucionalizado. Isso também é da ordem do já posto, já dito, do sempre "já-lá". Há uma autorização, uma posição social autorizada para que o professor seja definido entre os que têm e os que não têm o domínio de um corpo de saberes, separando-se "o bom docente" do "mau docente".

À medida que a escola normal foi afirmando seu papel de legitimadora das formas de formação e atuação dos professores, também surgiram teorias pedagógicas que contribuíram para a organização de um corpo de saberes próprios dessa formação. Aqui se define quem e como seriam os futuros professores, o que se esperava deles, como e para que seriam formados. Daí o desenvolvimento de uma escola básica para ricos e para pobres. É um período que divide profissionais bem formados para a escola particular e os demais são utilizados pelo Estado, a fim de suprir os novos espaços que iam surgindo. E, "a escola vai preparando aqueles que estarão legitimados e autorizados para assumir os cargos decisivos no país e aqueles que se constituem como modelos de língua" (DI RENZO, 2012, p.76).

Esse momento histórico e social apresentado traz informações de grande importância para a tese, representando um divisor de águas na história da formação docente, uma vez que a profissão começa a ser pensada, toma outros rumos. Mesmo que de forma lenta, deficiente, excludente, as escolas normais promoveram um maior acesso da população à educação, modificando o quadro docente primário.

As escolas normais passaram a ser identificadas como as instituições responsáveis pela normalização e produção "das regras de conduta do professor em seus múltiplos aspectos – procedimentos didáticos, aspirações políticas, atuação profissional, comportamento público e privado" (MONARCHA, 1999, p. 93). Há um projeto de forma(ta)ção desse sujeito, cujas especificidades adquiridas deverão dar conta desse outro sujeito. No entanto, não se desfaz ali a relação de autoridade, a forma de organização, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo vivenciados no formato anterior. Essa permanência e continuidade respondeu às expectativas da sociedade do período. Reforçam-se, nesse momento, não somente normas para a profissão de professor, como também agregam-se valores ao sujeito-professor. Isso torna-se compreensível, considerando "o surgimento da Escola no Brasil, como espaço autorizado para ensinar a língua nacional, ou seja, espaço legitimado para formação do cidadão brasileiro" (DI RENZO, 2012, p. 54).

Na obra *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, escrita em 1989 por José Ricardo Pires de Almeida, o autor faz um comentário que nos auxilia a compreender a relação interdiscursiva sobre a temática abordada na tese. Conforme o autor, os baixos salários dos professores eram a principal causa que impedia a contratação de pessoal qualificado e que levava ao "afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião

pública a consideração a que tem direito” (ALMEIDA, 1989, p. 65, grifo nosso). A colocação feita, na qual "os não inteligentes serão professores", reforça a tese de que o imaginário é constituído ideologicamente e realmente não há como rompê-lo, uma vez que os dizeres são da ordem do "sempre já-lá", do estabelecido em situações previsíveis e possíveis. Silva (2010, p. 106) confirma que "identidade não é obra da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que socialmente, lhe seja atribuído um significado. Como um ato social, essa atribuição de significado, está fundamentalmente, sujeita ao poder".

Por isso, no referente à justificativa dos baixos salários ligados à feminização da classe docente, é importante destacar o efeito da lógica das relações patriarcais e de classe que fazem com que o trabalho, exercido por homens e por mulheres, sofra um processo de desqualificação, em profissões especialmente voltadas para obras sociais, como, no caso, a profissão docente (APPLE, 1988). Essa noção veio reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres foram sendo submetidas ao longo dos séculos.

As formas de ensino e aprendizagem começaram a mudar no início do século 19, pois o Estado passou a exercer um controle sobre a educação formal no sistema educacional primário. Os mestres, "miseráveis e pouco instruídos" do início do século 19, foram, em poucas décadas, cedendo lugar a profissionais formados, tidos como preparados para o exercício da atividade docente. A evolução do estatuto dos professores primários está diretamente ligada ao desenvolvimento das escolas normais, com toda a sua problemática, conforme já abordado.

Ainda que a profissionalização docente seja um fator importante desse período, destaca-se nesse contexto, a posição do Estado na configuração da docência como uma categoria profissional qualquer. A funcionalização do magistério foi determinante na estatização da educação (COSTA, 1995). Esse processo foi resultado de um acordo de interesses dos professores, que aderiram ao plano de ação, em troca de um estatuto de autonomia e de independência que os constituiu como corpo administrativo autônomo e hierarquizado.

Desse processo, adveio a criação de uma “licença” para ensinar; licença essa que passou a servir de referência à definição de um conjunto de competências básicas, ligadas a critérios escolares e que significa o aval do Estado aos professores; em contrapartida o Estado garantia o controle sobre a escola. Por

consequente, a funcionalização representa não um benefício à profissão, mas à intencionalidade política do Estado. Nesse aspecto, a profissão docente passa a se constituir (mais ainda) em uma (poderosa) força disseminadora da ideologia dominante.

Foi, ainda, no século 19, quando foram criadas as equipes de inspetores para a execução de maior controle sobre o ensino, que os professores - alguns poucos, não todos - passam a reivindicar alguns dos direitos que são concedidos aos demais trabalhadores (COSTA, 1995). Esta é uma questão fundamental para se entender a profissionalização docente, alocada em um lugar intermediário entre o funcionário e o profissional autônomo. Do mesmo modo, na divisão social do trabalho, a necessidade de reivindicar direitos trabalhistas acabou por afastar a profissão docente do campo das profissões liberais, conduzindo-a ao campo do operariado⁶, que negocia com o seu empregador por meio de associações de classes. O Estado (empregador) assegurou não somente a reprodução da força de trabalho, mas também a reprodução da sua sujeição à ideologia dominante ou da prática da ideologia (ALTHUSSER, 1985).

Se, por um lado, a autonomia possibilitava certa independência, com a construção de um discurso próprio; por outro lado, os docentes são submetidos a um controle ideológico. Para Bourdieu (2008), essa forma de independência se estabeleceria como um recurso para transformar a coação em livre adesão. E que, retoma, reforça a reprodução de um imaginário sobre o docente, como alguém que vende o seu trabalho em troca de dinheiro, de pouco dinheiro.

O Estado usa esse outro aparelho ideológico – a escola – para atuar diretamente na formação do sujeito, de maneira sutil, porém decisiva, formatando os sujeitos desde a infância (ALTHUSSER, 1985).

Num momento histórico que apontava a educação como forma de ascensão social e equalização de oportunidades, além do número reduzido de escolas, insuficientes para atender à crescente demanda da classe média emergente, a qualidade de ensino deixava muito a desejar. A Escola Normal oferecia nada mais

⁶ Destacamos a palavra *officium* - com sentido de tarefas, obrigações- e *professio* -referindo-se especialmente às obrigações dos seculares, que são os trabalhadores ligados ao clero – como os mestres, os escribas (Idade Média) e os devotados às outras tarefas, peculiares ao monastério - e, na modernidade, refere-se aos profissionais liberais (MARAFON, 2001).

do que um ligeiro aprofundamento desses estudos, marcada, segundo Werebe (1963, p. 212), "social e culturalmente pelo chamado 'espírito primário', no sentido de que a formação ministrada pelos cursos normais era considerada de nível elementar", seguindo a noção vigente de que o professor necessitava saber somente aquilo que deveria ensinar. O currículo foi sendo constituído a partir do conteúdo a ser desenvolvido no ensino de primeiras letras. Villela, ao comparar o currículo da primeira Escola Normal do Brasil, criada em Niterói em 1835, com o da escola primária, no mesmo período, afirmou "que eles quase não diferiam" (1992, p. 30).

Pensar sobre o imaginário de sujeito e de ensino que se estabelece, na relação entre a formação do professor pela escola normal e a formação primária, faz compreender a discursividade que faz funcionar um discurso e não outro, algumas práticas e não outras, pois os futuros professores não estavam sendo preparados para a docência com autonomia; eram levados a aprender o que deveria ser ministrado nas aulas e como isso deveria ser feito. Desde esse período, há uma repetição do fazer já existente, no qual se quer um "novo ensino elementar", mais propriamente voltado para aquilo que deveria ser ensinado no curso primário do que para um "aprofundamento de estudos e numa real formação profissional" (ALMEIDA, 1989, p. 25).

O processo de estatização do ensino constituiu-se na substituição de um corpo docente religioso e sob o controle da Igreja por um corpo de professores laicos, agora recrutados pelo Estado. Contudo, muito embora tenham ocorrido profundas mudanças na estrutura educacional, o modelo de professor continuava muito próximo do sacerdócio. Conforme já mencionado, parece ancorar-se também aqui aquele sentido do professor professorador, aquele que ensina, num sentido de missão.

Desde o século 16, vários grupos sociais leigos e religiosos dedicaram-se à atividade docente e, no século 18, já se observam as características do "bom docente". Veja-se aqui a anteposição do adjetivo, como em o "bom ladrão", o "bom samaritano", o que remete para sua subjetivação, sendo-lhe dada ênfase. O "bom professor" traz um entendimento de um estatuto de conduta para aqueles que se dedicam à educação, especialmente à educação das elites, dentro de um movimento de secularização do ensino que teria como consequência sua estatização.

Após a proclamação da República e, em continuidade ao projeto civilizador da Nação, que tinha por meta estender a educação para todos, nos moldes de uma ação democrática que visava a fortalecer o país, a formação de bons professores era um fator decisivo para o desenvolvimento do projeto. Entretanto, as escolas normais, como o sistema educacional, pouca significação tiveram no panorama social brasileiro da época, pois seu currículo se mantinha alinhado a conteúdos literários de inspiração europeia e a instituição servia “mais como apoio às relações hegemônicas da sociedade” (DURAN; ALMEIDA, 2010, p. 75), fortalecendo-se a estrutura que interessava à manutenção do poder estatal.

Entre 1831 e 1840, eclodiram vários levantes e insurreições dos que lutavam pela descolonização efetiva do Brasil (MARTINS, 2002). Nesse período, o país passava por uma fase de forte efervescência político-cultural. D. Pedro I tinha abdicado (1831) e o Brasil estava independente politicamente, sendo um momento de intensa movimentação de propostas. Em função da nova realidade vivida pela Corte, foram necessárias medidas no campo intelectual; foram criados cursos para o preparo de pessoal mais diversificado e, um século depois, começou a história das instituições de ensino superior brasileiras (NASCIMENTO et al., 2005).

As incipientes instituições de ensino superior criadas por D. João VI estavam diretamente articuladas com a preocupação na defesa militar do território, tornado como sede do Governo Português, o que pode ser confirmado pela natureza dos primeiros cursos criados. Os primeiros cursos superiores estabelecidos foram para a formação de médicos no Hospital Militar do Rio de Janeiro, pela Carta Régia de 05 de novembro de 1808, enquanto a Carta Régia de 04 de dezembro de 1808 estabeleceu os cursos de Engenharia na Academia Real Militar, com o intuito de formar oficiais e engenheiros civis e militares. A Academia Real Militar passou à Escola Central (1858), depois Escola Politécnica (1874) e, finalmente, à Escola Nacional de Engenharia. Em 1812, foi criada, em Minas Gerais, a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros (NASCIMENTO et al., 2005).

Também em 1808, haviam sido criados os cursos de Anatomia e Cirurgia, para a formação de cirurgiões militares. A esses cursos que, de início, eram apenas aulas ou cadeiras, acrescentaram-se, em 1809, os de Medicina e, em 1813, constituiu-se, a partir desses cursos, a Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2000).

Com o ensino voltado ao fortalecimento do Estado, Teixeira (1989) explica que o Brasil recebeu grande influência europeia, representada por intelectuais que trouxeram consigo, de Portugal, além da paixão pelas Letras e os saberes da época, o prestígio do poder e a proposta de dominação. Embora o país não tivesse formalmente uma universidade, eram oferecidos, nos colégios dos padres jesuítas, tanto os cursos de nível superior quanto os estudos menores das Letras Humanas (gramática, retórica, poesia), latim e o grego, com predominância do latim como língua de cultura. Até o começo do século 19, a Universidade dos brasileiros foi a Universidade de Coimbra, onde os estudos eram complementados, depois dos cursos no Brasil. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos de Brasil, mais de 2.500 brasileiros. Esse número é significativo, mas extremamente excludente na constituição de um imaginário de ensino, de língua e de sujeito que vem se constituindo; ele segrega os cidadãos entre os que iam estudar em Portugal, os que tinham acesso à escola no Brasil, e os apagados do sistema educacional, inclusive linguístico, considerando o apagamento das línguas brasileiras já existentes. De outra parte, no mesmo período da criação das escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro, D. João VI instalou a de Economia Política e Escola de Comércio. Em 1812, foi criado o ensino de Química, no Rio de Janeiro; Agricultura, no mesmo ano, na Bahia; Botânica (1814) em complemento à Escola de Agricultura; Farmácia (1814), na Bahia; Escola de Belas Artes (1816) (NASCIMENTO et al., 2005).

Durante o Império (1822-1889), foram encaminhadas à Assembleia Constituinte e Legislativa (1823) algumas medidas institucionais que não tinham caráter de uma reforma, mas de criação de um sistema de ensino. Nesse processo, evidencia-se um descompasso entre os debates realizados em torno de projetos tidos como emergenciais apresentados pela Comissão de Instrução Pública: o Projeto do Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação de Universidades (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Os sentidos que emergem na memória de constituição do ensino no Brasil são dispersos. Pela análise discursiva dos fatos, é possível compreender que esse período se caracterizou pela instabilidade no setor educacional, em todas as áreas e níveis. Não houve grande preocupação com a educação; o ensino de nível superior teve fraco desenvolvimento e muitas das instituições criadas tiveram vida passageira (ROSSATO, 1998). Não havia por que se preocupar com a implantação do ensino

no Brasil, uma vez que os "merecedores", filhos da corte e da burguesia, iam para a metrópole estudar, vindo a serem formados pelo providencialismo lusitano, segundo o qual, "Portugal seria um reino superior, predestinado à restauração e à imposição da palavra divina sobre a terra". Ou seja, para Carboni e Maestri (2003, p. 40), a cultura e suas mais elevadas formas de expressão sempre assumiram no Brasil "papel de fronteira social" e de "privilégio de uma elite". Apenas em 1827 foram criados dois cursos de Direito: um em Olinda, na região nordeste, e outro em São Paulo, no sudeste.

Nas primeiras décadas do regime republicano, a educação brasileira não sofreu muitas alterações com relação ao herdado do Império. No período chamado de República Velha (1889–1930), foi feita a primeira legislação educacional, ampla, voltada apenas para as questões emergenciais, nunca dirigida à democratização do ensino, muito menos às especificidades na questão do ensino da língua portuguesa no Brasil, "A farta e polêmica legislação educacional do período, além de dispor sobre ensino superior em todo país, regulamentava os ensinos secundário e primário no Distrito Federal" (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 106).

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil viveu uma grande movimentação em prol do nacionalismo, surgindo movimentos e campanhas que tinham por finalidade a elevação moral e política do país, mobilizando temas como o voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório.

O fervor nacionalista, que era alimentado por alguns grupos políticos e intelectuais não contentes com a oligarquia no poder e com os desvirtuamentos da República, trouxe à baila a questão da nacionalidade brasileira, o combate à estrangeirização do Brasil, a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação. Por essa crença, era preciso "republicanizar a República", e a educação, mesmo que deficiente, foi novamente apontada como a solução destes e de todos os males do país (NAGLE, 1990). Acentua-se, dessa maneira, o princípio de unidade e aí inclui-se a unidade linguística, pela qual a diversidade linguística e cultural é desconsiderada. "Quando falamos de ensino falamos da língua do Estado, aquela que o Estado proclama, atitude que provoca o apagamento linguístico da diversidade linguística existente" (DI RENZO, 2012, p. 60); esse processo ocorreu desde a colonização, iniciado com as línguas indígenas, dos escravos e na sequência a dos imigrantes.

Nesse período foi promovido um movimento ideológico pelos governantes para a erradicação do analfabetismo, tornando-se uma questão política de ampliação das bases eleitorais, com ênfase na educação cívica, considerada elemento fundamental para a elevação moral da nação, para a cultura do patriotismo e para a defesa da nacionalidade, conforme esclarece Souza (2000), em um artigo sobre o militarismo e o nacionalismo na educação brasileira entre 1910 e 1920. De forma geral, a tentativa de diminuir os números de analfabetos daquele período faz surgir um espaço de trabalho para quem, mesmo sem formação específica, sabia um pouco mais, sendo recrutado a ensinar a ler, a escrever, a viver e cumprir o dever cívico e a viver a fé, aos demais, passando a ser considerado professor.

Na década de 1920, o sistema educacional no Brasil estava na seguinte situação: o ensino primário era destinado a uma pequena parcela da população; o ensino médio tinha boa aceitação somente nas escolas normais e vocacionais femininas (pois representava oportunidades de educação às mulheres); eram de péssima qualidade as escolas vocacionais masculinas cuja finalidade era qualificar os operários; o ensino secundário acadêmico era para poucos, e o superior estava em tímida expansão por meio da iniciativa privada (TEIXEIRA, 1999).

Historiar de forma pontual, apenas apresentando dados e fatos, sem questionar o que eles representam no processo de colonização linguística, seria dizer que as políticas de ensino desse período tinham por finalidade a democratização do ensino. Sabemos que não é isso. O que emerge são políticas educacionais voltadas à forma(ta)ção do sujeito, através do reforço de disciplinas uma educação cívica e nacionalista como orientação da política educacional, cujos principais objetivos eram formar indivíduos "identificados" com os interesses nacionais, integrados na tarefa de adaptarem-se ao sistema vigente. No intuito de formar trabalhadores, massivamente, "Educar para o trabalho" constituiu-se em outra vertente ideológica para se pensar sobre o processo educativo, no qual se inclui a formação de professores para que os objetivos pretendidos pelo Estado fossem alcançados (GHIRALDELLI JR., 1991).

Na medida em que a proposta educacional era discursivizada oficialmente como um caminho indispensável para um projeto nacional de longo alcance, ela traduziria, em sua particularidade, os mesmos conflitos e antagonismos, muitos de cunho ideológico religioso; além disso, reduziria-se a alguns poucos. Na sequência, no período de 1931 a 1945, caracterizou-se por intensa disputa entre lideranças

laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o governo ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu após 1931. As ambições da Igreja Católica eram maiores e culminou com a iniciativa da criação das suas próprias universidades, na década seguinte (TEIXEIRA, 1989).

A partir da década de 1930, Getúlio Vargas criou o primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo promovidas algumas mudanças na estruturação do ensino superior brasileiro. O Ministério da Educação e Saúde Pública respondia por atividades pertencentes a vários ministérios, como saúde, esporte, educação e meio ambiente, estando bem articulado às tensões e aos conflitos provocados pela crise econômica e a política que se objetivou implantar naquele período. Antes disso, os assuntos ligados à educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça (GHIRALDELLI JR., 1991).

Apesar das imposições feitas, de forma autoritária, dentre elas a de que todos os estrangeiros que viviam no Brasil, para terem direito a documentos (identidade, título, carteira de trabalho, escola) tinham de assumir a língua portuguesa como língua materna, é possível se identificar alguns avanços para o sistema educacional brasileiro. Entre 1930 a 1940, mesmo que de forma deficiente, ocorreu o desenvolvimento do ensino primário e secundário; de 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e as secundárias quase quadruplicaram (AZEVEDO, 1963).

Nessa época, foi aprovado, pelo Decreto nº 19.851 de 11/04/1931 (BRASIL, 1931), o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961 e foi o documento responsável pela transformação do ensino superior no Brasil, ao instituir o regime universitário brasileiro, fixando os seus fins. O Estatuto estabelecia em seu Artigo 1º a finalidade do ensino universitário como sendo:

[...] elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931, p. 1).

Nesse período, não há uma política educacional já estabelecida, há um descompasso entre as necessidades e a real interesse em soluções para o ensino no país. A amplitude dos objetivos mostra o tanto de mudanças que a educação nacional necessitava naquele momento, de forma que o documento se configurava em um projeto inexecutável, dada a inexistência de condições e a profunda limitação apresentada pelo sistema educacional.

Além da distorcida visão quanto aos limites da realidade educacional brasileira, especialmente em relação à investigação científica, dada a incipiência do ensino superior, que ainda não dispunha de condições, em especial, de recursos humanos capacitados para o desenvolvimento da pesquisa científica, havia pouca vontade política para que isso fosse resolvido (ROMANELLI, 1998).

No Estatuto das Universidades Brasileiras estava previsto que a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (privada) (OLIVEN, 2002). Em seu Artigo 5º, o referido documento estabelecia, para ambas as modalidades, a obrigatoriedade de haver pelo menos três dos seguintes cursos para que se constituísse uma universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. Romanelli (1998) ressalta que se consagrava a falta de diversificação do ensino superior e, ainda, reforçava-se a concepção aristocrática de ensino, à semelhança do que acontecera no período Imperial.

Mesmo depois de várias décadas, ainda, na concepção das lideranças religiosas, os problemas enfrentados pelo Brasil resultavam de uma crise moral provocada pela divisão entre Estado e Igreja, iniciada com a proclamação da República (1889), quando a Igreja perdeu a força que tinha sobre os círculos de poder. Embora o ensino superior tenha sido criado há mais de um século, durante a permanência da família real portuguesa no Brasil, de 1808 a 1821, a primeira organização desse ensino em universidade por determinação do Governo Federal só apareceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto n.º14.343, de 7 de setembro de 1920, durante o Governo Epitácio Pessoa. Essa primeira criação não passou, porém, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica.

Entre 1930 e 1945, aproveitando o interesse que Getúlio Vargas manifestou em obter o apoio da Igreja, as lideranças católicas passaram a realizar um amplo

trabalho pedagógico pretendendo promover a recristianização das elites do país (OLIVEN, 2002). Temos, então, um terreno fértil para pensar a relação que vem se estabelecer entre o discurso jurídico e o discurso religioso, sendo que este perpassa sempre o discurso didático, uma vez que se presentifica a noção de que a "recristianização" do país se dará via escola.

Aproveitando-se das necessidades educacionais emergentes, as quais não estavam sendo supridas pelo Estado, no primeiro Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro, em 1934, a Igreja já manifestara seu interesse em fundar uma universidade, que deveria estar subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado. A tarefa de organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição universitária foi entregue aos jesuítas. Em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, foi constituída a primeira universidade privada e católica do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro. No ano seguinte, foi-lhe concedido, pela Santa Sé, o título de Pontifícia, similar a outras semelhantes no mundo. Foi introduzida, em seus currículos, a frequência com o curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país (OLIVEN, 2002). Esses fatos marcaram a Universidade, como instituição no Brasil, que, por sua vez, veio constituir o discurso *sobre* o ensino, sobre a língua e aquele que a ensina. Para Di Renzo (2002), compreender a história do ensino (de português) no Brasil, pelo que toca à função dos colégios que criaram tradição na constituição do sujeito nacional, do cidadão brasileiro, é um passo para compreender a construção do imaginário da língua que perpassa ainda hoje.

Mesmo não sendo a primeira, a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, representou um divisor de águas na história do sistema brasileiro de educação superior. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais e independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores (OLIVEN, 2002).

O período de 1931 a 1945 caracterizou-se por intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Em troca do apoio ao novo regime, o governo ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, o que de fato ocorreu a partir de 1931. As ambições da Igreja Católica

eram maiores e culminaram com a iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte. Portanto, vemos como Igreja e Estado vinham exercendo seu poder sobre a Educação. Diante das amplas mudanças ocorridas, o que precisava ser definido, primeiramente, era a estratificação das classes sociais em virtude da oferta de educação. Enquanto as classes sociais médias e altas faziam do ensino secundário e superior meio de prestígio e *status*, as classes populares passaram a interessar-se mais as escolas primárias e as profissionais (MARTINS, 2002; ROMANELLI, 2003; SIQUEIRA, 2012).

Foi durante esse período, no qual ocorriam tentativas para organizar a educação brasileira, que intelectuais brasileiros se uniram na tentativa de dar outro rumo à educação nacional, apresentando à sociedade seus ideais e propostas em um documento.

Em 1932, o grupo de intelectuais preocupados em elaborar um programa de política educacional amplo e integrado lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁷, redigido e assinado por Fernando de Azevedo e mais 25⁸ brasileiros, em sua maioria, professores e uma parcela significativa de profissionais da mídia impressa e/ou radiofônica, que compartilhavam de um pensar coletivo a respeito da educação nacional (AZEVEDO, 2010; VIDAL, 2013).

Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento é o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país e se configura como síntese do pensamento educacional da época. Além de expor a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a uma escola única, pública, laica, obrigatória, gratuita; defendia também a coeducação, tendo por

⁷ Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf

⁸ Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Edgar Sussekind de Mendonça, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. A presença feminina restringiu-se a três mulheres: Cecília Meireles, poetisa conhecida, responsável pela coluna Página de Educação, do Diário de Notícias do Rio de Janeiro; Armanda Álvaro Alberto, companheira de Edgar Sussekind de Mendonça e proprietária da Escola Regional de Meriti, concebida como uma das principais iniciativas particulares no âmbito da Escola Nova no Brasil; e Noemy Silveira, Diretora do Serviço de Psicologia Aplicada do Departamento de Educação do Estado de São Paulo (VIDAL, 2013)

premissa que escolas mistas podiam facilitar a igualdade de oportunidades entre gêneros (VIDAL, 2013).

Ao reunir a assinatura de 26 intelectuais, que usaram no título o termo “*pioneiros*”, a publicação do Manifesto criava um personagem coletivo - os pioneiros da educação nova -, com discurso próprio (AZEVEDO, 2010). Depois disso, o Manifesto de 1932 se configurou em uma entidade, referência na literatura sobre a educação no Brasil, que com frequência reaviva esse personagem coletivo e os princípios enunciados nessa “carta-monumento” (VIDAL, 2013, p. 579). Monumento porque não é apenas mais um dos tantos documentos sobre educação; ele é um marco, é algo maior, pois materializa a coragem, a vontade, o saber do professor e, conseqüentemente, (trans)forma o imaginário de professor.

O Manifesto dos Pioneiros reivindicava a condução do movimento de renovação educacional brasileiro, como pode ser visualizado já em seu título; expunha publicamente o seu objetivo, no calor das disputas pela organização das políticas do Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930), recém-criado. Defendia que a nova escola deveria ser constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, tendo o Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira, distinguindo-se da educação tradicional, especialmente pela proposta inovadora considerada como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola (AZEVEDO, 2010; VIDAL, 2013).

Segundo Saviani (2006), o Manifesto de 1932 representou mais que um ideal de defesa da Escola Nova, pois fortaleceu as reflexões para defesa de uma escola pública, por isso esse documento é um grande legado do século 20, que, apesar dos esforços dos educadores, não teve a sua concretização no país. Esse Manifesto é um instrumento político, que se torna relevante nesta pesquisa uma vez que expressa a posição do grupo de educadores que vislumbrou, na Revolução de 1930, a oportunidade de promover alterações e o controle da educação no país (SAVIANI, 2006). É nesse período que ocorre a divisão entre a escola para a elite, para alguns poucos. Ela não é pública e o acesso é restrito, oferecido apenas àqueles que podiam pagar, os demais foram pensados como força de trabalho. E, então, surgem alguns cursos preparatórios, técnicos iniciais, logicamente, também pagos.

Nesse período, apesar do Manifesto, fica evidente, pela forma como a educação nacional era desenvolvida, e pela posição ocupada pela maioria dos professores, na forma como reproduzem dizeres e saberes, a clara posição oficial pensada para a escola como um aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), conforme se pode depreender do texto a seguir:

A escola é hoje, como deveria ter sido sempre, a miniatura da pátria; é o seu próprio resumo. Deve ter a austeridade e a doçura de um templo. Nela, oficia o sacerdote, ministrando através de cada aula a oração que purifica, educa, aperfeiçoa e forma o cidadão. [...] a educação nacionalista [...] é hoje o primeiro dever e o desígnio supremo de todos os que, como educadores e mestres, se entregam à obra evangélica de iluminar, semear, povoar e enriquecer a alma jovem e ardente do Brasil, generosa e grande, bela e opulenta como seu próprio território (LOBO, 1941, p. 42).

A carta-monumento, tal como refere Vidal (2013, p. 579), foi elevada a tal posto, por “descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional (concebidas como escola tradicional ou mesmo como vazias de ações)”, de forma que o texto se lançava como marco fundador no debate educativo brasileiro. Nesse processo de “monumentalização do documento”, escritos dos próprios signatários colaboraram para conferir ao Manifesto de 1932 o lugar de ato inaugural da educação brasileira, como por exemplo, a obra *Noções da história da educação*, escrito por Afrânio Peixoto (1933) e o clássico *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo (1958).

Apesar de se viver um momento de instabilidade educacional, no que se refere ao ensino superior, o momento era de ebulição, pois cursos eram criados, reagrupados e outros, ainda, excluídos.

O Curso de Letras da Universidade de São Paulo, criado juntamente com a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi o primeiro no Brasil. Antes disso, a formação em Letras estava restrita aos colégios e aos preparatórios para o ingresso nas escolas profissionalizantes, de modo especial, nos preparatórios para ingresso na Faculdade de Direito (USP, 2012). Essa instituição apresentava a novidade de possuir uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que teve importante atuação na formação de professores. Desse modo, é possível perceber que, mesmo de forma descompassada, uma política linguística vai se constituindo.

Na mesma data, 11 de abril de 1931, por meio do Decreto nº 19.852, o Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando, além dos três cursos já existentes, a Escola de Minas Gerais, as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a escola de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, sendo que esta última jamais foi implantada (ROMANELLI, 2005).

A Universidade de São Paulo (USP), oficializada pelo Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, oficialmente é considerada como a primeira universidade a ser criada e organizada, segundo o Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades, que instituiu o regime universitário no Brasil e fixou os fins do ensino universitário. As demais universidades tinham se organizado pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos (ROMANELLI, 2005).

E, no decorrer da década de 1940, houve grande pressão para que ocorresse a expansão do ensino no país, para a formação de mão de obra. Os moldes já existentes para os novos campos de estudo - Filosofia, Ciências e Letras - eram do Colégio Pedro II, de alguns colégios secundários considerados de bom nível educacional e, também, das grandes escolas normais ou institutos de educação estaduais destinados à formação do professor primário. Com inspiração nesses modelos ocorreu a expansão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto que as escolas de economia, foram criadas nessa época, seguiam o modelo das escolas de direito, que tiveram uma explosiva expansão (AZEVEDO, 1963; FIALHO, 2008; FIDELES, 2008).

No Rio Grande do Sul (RS), a Igreja firma território educacional, pois o Colégio Nossa Senhora do Rosário foi o berço dos primeiros cursos de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 1940, seguida pela Escola de Serviço Social, no ano de 1945, e pela Faculdade de Direito, em 1947. Em 1948, a União Sul Brasileira de Educação e Ensino (USBEE), entidade civil dos Irmãos Maristas, requereu ao Ministério da Educação a equiparação de universidade, para formação da Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FIALHO, 2008; FIDELES, 2008; PUCRS, 2013). As faculdades passaram a constituir a Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo Decreto nº 25.794, de 9 de novembro de 1948 (BRASIL, 1948), sendo a primeira, no mundo, criada pelos Irmãos Maristas. Esta faculdade deu origem, posteriormente, à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2013). Apesar de ser uma

instituição de ensino, um espaço de construção do conhecimento por excelência, o vínculo com a questão religiosa continua presente, materializado, inclusive, no currículo de forma geral.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) inicia a sua história com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia, dando-se início à educação superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século 19, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito que, em 1900, marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. Porém, foi somente em 28 de novembro de 1934 que a Universidade de Porto Alegre foi criada, integrada inicialmente pela Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial, Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia, Faculdade de Direito, com a Escola de Comércio, Faculdade de Agronomia e Veterinária, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes (UFRGS, 2014).

Vale ressaltar que o formato educacional daquele período definia quem podia ou não ir para a escola, bem como estabelecia a divisão da educação para a elite e a educação para o trabalho. Podemos observar que a preocupação apresentada desde o início do discurso do *Manifesto de 32*, os fins da educação deveriam ser definidos em função das mudanças econômicas e sociais. Criticando a “educação tradicional” como verbalista e dirigida a uma classe social economicamente privilegiada, portanto presa aos interesses de classe, o *Manifesto*, em contrapartida, diz que:

[...] (a educação) deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (p.42).

Na reflexão que fazemos sobre a formação do professor de língua portuguesa, vale observar que a Faculdade de Letras nunca surge como pioneira, mas como algo que vem junto do processo que constitui os demais cursos.

A Universidade de Porto Alegre foi criada pelo Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro de 1934, integrada por várias faculdades, dentre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1947, a Universidade incorporou as Faculdades de

Direito, a de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria e outras faculdades e passou a ser mantida pelo Governo Federal, sendo denominada Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). Em 4 de dezembro de 1950, a URGS passou a ser administrada pelo Governo Federal, adotando o nome Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Posteriormente, essas unidades foram desincorporadas da URGS, com a criação, da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria. Em dezembro de 1950, a Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União (UFRGS, 2014).

Antes de serem criadas as primeiras Faculdades de Letras, em São Paulo e no Rio de Janeiro, estudiosos das línguas e das literaturas ensinavam nas escolas secundárias e a sua formação linguística e literária era feita, principalmente, de maneira autodidata (FIALHO; FIDELES, 2008), visto que ainda não existiam estudos específicos nessas áreas. A formação em Letras estava restrita aos colégios e aos cursos preparatórios para o ingresso nas escolas profissionalizantes, de modo especial, nos preparatórios para ingresso na Faculdade de Direito (USP, 2012). Por isso, compreender o discurso *sobre* a língua, que nesse período servia como base à preparação para acesso nas demais áreas, pensar o poder e dever delegado ao *guardião* desse conhecimento é compreender o discurso *sobre* quem executa a tarefa de ensinar a língua portuguesa.

Na USP, os cursos foram concebidos de maneira uniforme, com três anos letivos para o bacharelado (título de valor acadêmico), seguidos de um ano suplementar de didática, para a licenciatura (título profissional do magistério)⁹. Os professores de línguas ficaram divididos em três modalidades: letras clássicas, letras neolatinas e letras anglo-germânicas, incluindo na primeira, o português para ser utilizado na habilitação específica (FIALHO; FIDELES, 2008).

Entre os objetivos gerais da Faculdade de Filosofia estava a formação para o ensino e a pesquisa nas áreas de Filosofia, Ciências e Letras e a elevação do nível do ensino secundário, normal e superior, bem como a ilustração da sociedade em geral. A proposta, os projetos políticos pedagógicos dos cursos representam o que normalmente corresponde à vontade e necessidade social. Convém apresentar,

⁹ A licenciatura é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio supervisionado exigido por lei (BRASIL, 2001).

conforme o Decreto nº 6.283/31 de criação, as principais finalidades da Faculdade de Filosofia: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal ou superior; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem o objeto de seu ensino (USP, 2012).

A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP tinha por missão integrar o conhecimento literário, humanístico e científico da nova universidade, e que mais tarde se subdividiria em unidades autônomas. Vários professores estrangeiros, especialmente da França, da Itália e da Alemanha, foram convidados para dar aulas na nova instituição, como na Universidade do Distrito Federal, a partir de 1935 (ROMANELLI, 2005). Essa vinda representa uma forma de diferenciar-se das demais instituições de ensino superior, não apenas pelos aspectos éticos e moralizantes, mas pelo currículo e competência dos "professores" do conhecimento ali construído, ou melhor, repassado.

Em função da obrigatoriedade da instalação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras nas universidades, ao longo dos anos seguintes, foi planejada a criação de muitos cursos. Alguns, entretanto, nunca saíram do papel. Depois disso, começaram a surgir universidades, públicas e privadas, por todo o território nacional, em número que, em 1969, já somava 46.

Nas décadas de 1950 e 1970 foram criadas universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado federativo, além de universidades estaduais, municipais e particulares. A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor após 1961. A seguir, um recorte da referida Lei, a qual ampliava a liberdade de iniciativa particular para ministrar o ensino, sendo:

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, Lei n. 4.024 de 1961).

A explosão do ensino superior, no entanto, ocorreu somente nos anos de 1970. Durante essa década o número de matrículas elevou-se de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas, e o governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Mudanças também aconteceram no exame de seleção. As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha.

Ainda que não seja recomendado, por vezes, o texto exige que se retroceda no tempo, pois alguns parênteses são necessários, para que se complete o contexto que me fez chegar até aqui, com a Análise de Discurso. Conforme Scherer (2005), não há como pensar o discurso sem a sua relação com a história, não a história cronológica, mas aquela que é discursivizada. A história movimenta sentidos outros, um discurso dialoga com outro, completam-se, cruzam-se e dialogam entre si.

E, é para conectar mais informações a esta teia que estamos tecendo, que convém destacar que o surgimento da Universidade, cujo Curso de Letras ofereceu materialidade inicial para esta tese, ocorreu no período de grande expansão dos Cursos de Letras no país, em 1969, em plena ditadura. Conforme documentação pesquisada, naquele período, o Curso de Letras teria simbolizado a presença das ciências da linguagem, da educação e da arte, instalando-se na cidade de Cruz Alta/RS uma extensão da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição, de Santa Maria/RS, com a finalidade de atender a uma demanda comunitária, cujo signatário foi a Associação de Professores de Cruz Alta (Aprocruz), da qual surgiu a Unicruz.

No seu surgimento, o Curso de Letras oferecia as habilitações em Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Língua Portuguesa/Língua Francesa. Habilitou algumas turmas em Línguas/Portuguesa/Francesa e optou depois apenas pela primeira habilitação. A partir de 1995, passou a oferecer a habilitação em Língua Portuguesa/Língua Espanhola; depois de 2012, oferece a habilitação em Português centrando seu domínio como língua.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico desde esse período, o Curso de Letras, inserido no contexto da Universidade, assume o objetivo de preparar docentes para atuarem no ensino fundamental e médio, orientando-os para as

especificidades que são próprias ao estudo da Língua Portuguesa e respectivas literaturas, tendo como atividade principal do referido profissional ser *guardião* da língua.

A reflexão que compartilhamos ao longo desta seção é fundamental para a compreensão da seção seguinte, relativa à forma(ta)ção do docente no Brasil.

2.3 A FORMA(TA)ÇÃO DO DOCENTE (EM LETRAS) NO BRASIL

Pensar a formação docente e o modo de funcionamento do discurso *sobre* o sujeito professor, inicialmente, reporta-nos à responsabilidade que ele já traz na nomeação recebida "professor" que, de forma imediata, inclusive foneticamente, remete ao verbo "professar", "profeta", e o quanto essa relação lexical movimentava sentidos diversos, dos quais estamos tratando, ou seja, a discurso religioso presente tanto no discurso jurídico como no institucional; os quais se aproximam pelo mesmo critério estabelecido por Orlandi (2007a): o discurso autoritário.

A formação de professores para o ensino primário pela escola normal é um marco na história da educação brasileira. Uma das principais mazelas da educação era a existência de professores leigos ou com péssima formação, improvisados e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes, visando à ampliação da escolaridade elementar, significando também que não havia uma proposta de qualificação do professor (MARTINS, 2002).

Mesmo já apresentado anteriormente, vale retomar que o currículo da escola normal incluía os seguintes saberes: ler e escrever pelo método lancasteriano¹⁰; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã (TANURI, 2000). Historicamente, os cursos normais eram frequentados exclusivamente por mulheres, quadro que não se altera na atualidade.

As primeiras escolas normais brasileiras não dispunham de um modelo curricular voltado à formação dos professores, característica que reflete uma visão da época sobre o magistério não constituir uma profissão, e sim uma vocação que

¹⁰ O sistema monitorial ou método Lancaster, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século 18 e início do século 19, por Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um "grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes". Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a "lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado". Logo, um professor poderia "instruir muitas centenas de crianças" (EBY, 1978, p. 325).

exigia, basicamente, dedicação, qualidades morais e aptidão. O efeito produzido por tal ideologia é o que evidencia o discurso do capitalismo, fundamentado na crença de que diferenças individuais promovem a existência de diferentes aptidões. Contudo, a identificação da aptidão a um valor sustenta-se na arbitrariedade, significando, sobretudo, uma maneira de manipular a identificação de indivíduos, tornando-se instrumento de distribuição destes na divisão social do trabalho.

O currículo assemelhava-se ao das escolas elementares e não contemplava as disciplinas pedagógicas, como Didática e Metodologia do Ensino. A função básica da escola normal era a de transmitir aos futuros professores os conhecimentos que *deveriam* ser retransmitidos aos alunos das escolas primárias e secundárias. Dessa forma, o futuro mestre, *detentor de determinados saberes sistematizados, estaria apto para cumprir sua função pré-estabelecida dentro do sistema escolar* (RICCIOPPO FILHO, 2010, grifo nosso).

Pfeiffer (2000, p. 36) considera, sobre essa situação, que “o lugar do professor é dito como preceptor da moralidade e do conhecimento e preceptor missionário: patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância”. São esses sentidos que apontam para os lugares discursivos possíveis do professor; e, por sua vez, a escola representa um elemento modelador que pressupõe o aluno como, desde sempre, cidadão em formação.

Aqui, cabe lembrar que o aparelho escolar passou a ocupar um lugar privilegiado no modo de produção capitalista, pois a escola é o único, de todos os aparelhos ideológicos do Estado, a imprimir a ideologia dominante e a reprodução das relações de produção sobre a base de formação da força de trabalho. Desse modo, o sistema educacional preenche duas funções importantes para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Pensar em reprodução é compreender a necessidade de se conhecer o processo de formação e o imaginário que se tem do docente de Letras e, como educadora, não discuto que a escola é, seguramente, um AIE. Nela, o docente deveria intervir, uma vez que não pode ser apenas um cumpridor de tarefas, de um plano previsto pelo sistema dominante, dar conta de um programa, ou apenas dever professar saberes, dizeres estabelecidos ideologicamente, numa relação de poder. Essa prática materializa o seu currículo, que mostra o percurso feito, marca o sujeito, tanto no seu processo de formação quanto de atuação. Para Silva (2010, p. 150), "o

currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, é viagem. No currículo se forja nossa identidade. O currículo é documento de identidade".

Certeau (1994) explica que o poder está junto aos mecanismos de vigilância e disciplina que irão dar o tom da ordenação sócio-política de uma dada sociedade, ela também se constitui por práticas de apropriação dos espaços, por meio do que ele chama de "criatividade dispersa", que sugerem redes de antidisciplina. Ou seja, aquilo que parece apagado pode ser apenas um resguardo, uma vez que a formação discursiva determina aquilo que pode e deve ser dito.

Nesse aspecto, a adesão dos professores a esse processo de estatização e homogeneização docente constitui dizeres sobre si, sendo perpassada por embates e estratégias diárias que demonstram sua condição de sujeitos desse processo, as quais não podem passar despercebidas por nós, enquanto analistas do discurso. Já que, se, por um lado, ainda são submetidos a um controle ideológico, por outro, têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar enquanto categoria profissional, pois, "o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro" (ORLANDI, 2007a, p. 43).

O discurso *sobre* professor é cíclico, não há ruptura, pelo qual é discursivizado como um instrumento do Estado. Ressalta-se que os dizeres voltados para o profissional docente decorrem de fatores de variadas naturezas, como: concepções sobre a educação, revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem; impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio (BERGER FILHO et al., 2000). O atendimento das exigências impostas pela profissão trata de um processo mais dinâmico e complexo do que simplesmente a boa vontade dos professores.

Neste ponto, surgem questionamentos sobre quem é esse sujeito que deve executar as demandas das leis que regem o seu trabalho. No intuito de complementar essa caminhada sobre a educação brasileira, na seção seguinte trataremos especificamente aspectos merecedores de sentido do estágio supervisionado obrigatório.

Consideramos que é preciso pensar a forma de organização desta prática, inclusive, do que o nome traz junto, uma vez que, para nós, como um ato social, essa atribuição é uma forma de manutenção do poder e de controle. Realmente, ao significar, nos significamos. Até porque "tudo o que dizemos, tem, pois um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos" (ORLANDI, 2007a, p. 43).

Revisitar a história da constituição da disciplina de estágio possibilita "desestabilizar a visão história como algo estável, não sujeita a interpretações, (...), mas como algo sujeito a equívoco, dando lugar as releituras, a divisões, a diferentes filiações teóricas" (ORLANDI, 2002, p. 11).

2.3.1 A regulamentação da disciplina de estágio supervisionado

Enquanto as discussões sobre a escolarização para a formação de professores já aconteciam na Europa desde o século 18, no Brasil essa preocupação só aparece no século 19 e voltada apenas para as séries iniciais. A criação da primeira Escola Normal aconteceu no ano de 1835, em Niterói, e a segunda, somente sete anos depois, em 1842, na Bahia, como já foi exposto. O desinteresse pela escolarização decorreu do modelo econômico desenvolvido no Brasil, que era alicerçada na agricultura e não havia interesse em formar mão de obra qualificada (TANURI, 2000).

Entretanto, isso não era um ideal coletivo, de forma que a visão de um futuro mais promissor acabou por prevalecer e, por conta da mentalidade nacional que estava sendo construída, surgiu, mesmo que lentamente, a preocupação com a implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. Já não bastavam os modelos de ensino mútuo, nos quais ao mesmo tempo em que se aprendia a ler, se aprendia a dar aulas, ou a contratação dos mestres-escolas, leigos contratados para ministrar as aulas (TANURI, 2000).

Com a ampliação do número de escolas normais, também as suas estruturas foram sendo organizadas, ainda que muito lentamente, como já apresentado no capítulo anterior desta tese. Nesse percurso, a formação das normalistas foi tratada, por muito tempo, como um assunto que não merecia muita atenção do Estado, visto que, mesmo o governo se interessando por profissionais habilitados para a docência, não oferecia incentivo ou condições para aqueles que já eram professores

se qualificassem. Estamos falando de um processo de desqualificação de longa data.

Até os anos de 1830, a formação docente no Brasil era restrita às escolas normais que, em todas as províncias, tinham a sua manutenção incerta e atribulada, num processo contínuo, alternando-se entre criações e extinções, para só obterem algum sucesso depois de 1870, quando se consolidaram os ideais liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000).

Nesse período da - ainda incipiente - estruturação formal das instituições para a formação de professores, os alunos não eram suficientemente preparados, pois, em função de o Brasil estar passando por um período de grande crescimento populacional, a escola normal não dava conta de atender à demanda do ensino primário que necessitava de mais professores. Como não havia recursos financeiros disponíveis para novas escolas e, também, professores em número suficiente, o Governo tentou resolver o problema com a deliberação de quem saísse do ginásio (curso complementar) e quisesse lecionar deveria ter um *ano de prática de ensino* nas escolas-modelo do Estado. Portanto, o estágio, nesse momento, configurava-se em um "treino", visto que não havia ocorrido a formação adequada. Daí decorre a nomenclatura de algumas disciplinas, além do estágio supervisionado.

Nesse processo, o "treinamento prático" na Escola-Modelo tornar-se-ia requisito indispensável na formação dos professores; no caso das escolas complementares, "era fornecido aos alunos o diploma de professor da Escola Preliminar somente após o estágio de um ano nas Escolas-Modelos" (ALMEIDA, 1995, p. 681). Verifica-se que o estágio, em sua função primeira, visava a preparar aqueles que não tinham realizado a formação necessária à habilitação como professor. A Escola-Modelo surgiu como um setor de prática de ensino, destinada às normalistas, para que nela praticassem o que "aprendiam teoricamente" durante o curso (idem, ibidem, p. 673).

Pensar sobre a nomeação dada à disciplina de estágio vai além de discordar como o estágio é nomeado, pois a discussão se dá também sobre a forma como ele vem sendo trabalhado. Isso é assumir uma posição, enquanto analista de discurso, já que "envolve a necessidade de se conhecer a história do sujeito e da língua na produção do conhecimento do sujeito sobre a língua" (ORLANDI, 2002, p. 2). Retomar essa temática não significa querer recontar esta história, mas compreender

a memória nela petrificada, pois a regulamentação do estágio supervisionado obrigatório veio sendo instaurada, por vias que merecem ser repensadas. Ela legitima a formação docente e o ensino de língua portuguesa no Brasil; trata, portanto, de uma identidade linguística.

Para a obtenção da licença para lecionar nas escolas complementares, os alunos deveriam prestar exames das matérias do curso normal, que não faziam parte do currículo do ginásio. Estabeleceu-se um dualismo: uma Escola Normal de currículo enciclopédico e cursos complementares formando professores para as escolas preliminares, com o mesmo currículo das primeiras, exceto a formação pedagógica, que se efetivaria por meio dos exercícios práticos realizados nas Escolas-Modelo (ALMEIDA, 1995). Após isso, recebiam a licença para ensinar. Daí temos o termo Licenciatura - Licenciado em Letras – tem licença para ensinar.

Educadores da época não concordavam com tal procedimento, visto que era realizada uma formação rápida e de baixa qualificação, que ficava exclusivamente limitada ao desempenho e ao treinamento na Escola-Modelo sem que houvesse a constituição de uma base teórica proporcionada pelas disciplinas pedagógicas (ALMEIDA, 1995).

A importância dada à educação nesse período promoveu a (re)constituição¹¹ de representações sobre a profissão docente e o professor passou a ser visto como responsável pelo desenvolvimento do povo, o elemento que reformularia a sociedade, portador de uma nobre missão cívica e patriótica. Era pelo professor que a escola poderia se reestruturar, de forma que atendesse às grandes finalidades da educação pública.

Com o Decreto n.º 3.356, de 31 de maio de 1921, que regulamentou a Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro de 1920 (Reforma da Instrução Pública, mais conhecida como Reforma Sampaio Dória), ocorreram significativas mudanças na organização curricular da Escola Normal, com algumas disciplinas saindo do currículo e, como grande novidade, antecipa-se a prática pedagógica do 3º para o 2º ano.

¹¹ Falamos em (re) constituição porque não há o novo, não há cortes, não há ruptura. Tudo é da ordem do já posto, do "já-lá". O que há é a recuperação dos sentidos que já estão lá.

Artigo 103. - Nas escolas primarias, o methodo natural do ensino é a iutição, a lição de cousas, o contexto da intelligencia com as realidades que se ensinam, mediante a observação e a experimentação, feitas pelos alumnos e orientadas pelo professor. São expressamente banidas da escola as tarefas de méra descrição, os processos que appellem exclusivamente para a memoria verbal, a substituição das cousas e factos pelos livros, que se devem apenas usar como auxiliares do ensino (BRASIL, Lei n.º 1.750, de 8 de dezembro de 1920).

No decorrer dos anos de 1920, o ensino normal sofreu diversas reformulações, visto que a Reforma de 1920 teve curta duração, uma vez que o Governo não apoiou as mudanças previstas no documento. Entretanto, esse fator provocou o entusiasmo e preocupação com o ensino, desencadeando reformas no ensino normal em todos os Estados brasileiros que tinham esse modelo de escolas.

Com a Reforma de 1925, o curso passou a ter uma duração de cinco anos, o que provocou muitas críticas, tendo sido considerada causadora de um retrocesso na organização educacional brasileira, em virtude de o tempo de duração do curso complementar ter sido reduzido e o da escola normal ter sido ampliado. Essa deliberação foi considerada prejudicial à formação dos professores, que caminhava, embora lentamente, numa linha de especialização profissional e redução da carga de cultura geral. Em 1927, a escola normal passou por nova reformulação sendo adotada a duração de três anos (TANURI, 2000).

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras¹², que teve vigência legal até a entrada em vigor da Lei 4.024/61, trata nos seus Artigos 68 e 70, respectivamente:

Art. 68 - Parágrafo único: Os diplomas que conferem privilégio para o exercício de profissões liberais ou para a admissão a cargos públicos ficam sujeitos a registro no Ministério da Educação e Cultura, **podendo** a lei exigir a prestação de exames e *provas de estágio perante os órgãos de fiscalização e disciplina das profissões respectivas*.

Art. 70. - O currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitem à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício da **profissão liberal** serão fixados pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, Lei 4.024/61, grifo nosso).

¹² **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades. Lei Universidades Brasileiras Francisco Campos. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-norma-pe.html>>.

Note-se que o Estatuto das Universidades trata do exercício de profissões liberais, onde se inclui a profissão docente. Porém, desde o início da criação de cursos para a preparação de professores, houve uma nítida separação entre a aquisição de conteúdos específicos em outros cursos, tomados como científicos, em relação a preparação pedagógica do futuro professor. Isso ocorreu em virtude de, primeiramente, ser visada a formação de pesquisadores na sua área de atuação e, em segundo plano, a formação docente (CANDAU, 1987).

Ainda em 1931, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, criada por meio do Decreto nº 19.852/31, tornou-se responsável pela formação de professores para as séries posteriores às iniciais. Contudo, tal decreto só foi efetivado em 1939, após a criação da Universidade do Brasil, na qual se incluía a Faculdade Nacional de Filosofia, que devia preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Essa faculdade formava bacharéis em Pedagogia e oferecia também o curso de Didática, com duração de um ano, que, quando cursado por bacharéis, dava-lhes o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério nas redes de ensino. Este é o esquema que ficou conhecido como 3+1 (PEREIRA, 2000).

Como já dissemos, os dizeres não são apenas mensagens a serem significadas, entendidas. São representativas de sentidos múltiplos, porém não qualquer um. Não é casual que, no modelo de formação 3+1, o professor é definido como um técnico, que aplica as regras resultantes dos conhecimentos científicos, recebidos nos três primeiros anos do curso, e os pedagógicos, os aprendidos no último ano. Na fase de aprendizagem pedagógica, o futuro professor realizava o estágio, para utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso. Nesse caso, o estágio representava um espaço apenas de aplicação, de transposição de conhecimentos e não de aprendizagem de uma futura profissão, em que a prática pudesse revelar aspectos que as disciplinas teóricas não conseguiam contemplar (PEREIRA, 2000).

Para discutir a formação docente é preciso compreender o modo como os estágios supervisionados foram se constituindo, nesse domínio acadêmico. Primeiramente, o estágio obrigatório, Decreto-Lei 4.073/42 era apontado como:

Art. 5º - São modalidades de estágio curricular supervisionado, a serem incluídas no projeto pedagógico da Instituição de Ensino e no planejamento curricular do curso, como ato educativo: [...] I - Estágio profissional obrigatório, em função das exigências decorrentes da própria natureza da habilitação ou qualificação profissional, planejado, executado e avaliado à luz do perfil profissional de conclusão do curso (BRASIL, Parecer Nº 4.073 de 1942).

Conforme Ministério da Educação (MEC, 2009), os estágios supervisionados começaram a surgir entre 1942 e 1946, por meio do Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (que trata do ensino industrial), e do Decreto-Lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946 (que trata do ensino agrícola).

No que se refere ao ensino agrícola, proposto no Decreto-Lei nº 9.613/46, estabelecia as bases da organização e de regime do ensino agrícola até o segundo grau, destinado à preparação dos profissionais da área agrícola.

Há um caráter técnico, restritivo e regulador pressuposto na formulação de políticas linguísticas. O estabelecimento de regras para a efetiva utilização de uma língua ou para o silenciamento de outra organiza simultaneamente os espaços institucionais por onde as línguas circulam e o modo como elas circulam. Nessa medida, buscando domesticar o trânsito da heterogeneidade lingüística, uma política lingüística regulamenta a língua com que os sujeitos vão fazer a história significar (BRASIL, Decreto-Lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946).

A mencionada Lei deu um sentido profissionalizante à educação nacional, estabelecendo como requisito para a conclusão de currículo a “formação especial”, conceituada da seguinte forma:

Art. 2º - A parte de formação especial de currículo: a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

O Artigo 48 do Decreto-Lei nº. 4.073/42 trouxe a primeira definição de estágio à legislação brasileira:

Art. 48. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, sejam estes ou não obrigatórios (BRASIL, Decreto-Lei Nº 4.073 de 1942).

Nessa Lei, o professor também é citado para a organização dos estágios previstos para os alunos em estabelecimentos industriais: “Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino”.

No que se refere ao professor, com a criação dos estágios supervisionados, sua função foi aprimorada, como se vê no Decreto-Lei 4.073/42, quando coloca que o ensino industrial deveria “aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias deste ensino” (Decreto-Lei 4.073/42). Também se direciona afirmando que os cursos extraordinários e avulsos destinados a eles só poderiam ser oferecidos por escolas técnicas ou industriais.

Quando o Decreto-Lei 4073/42 faz referência às aulas e aos exercícios escolares, o professor é citado no que diz respeito às notas que serão dadas, com base no rendimento do aluno, como até hoje funciona. A noção de ensino está pautada apenas na execução correta dos exercícios previstos, inclusive no ensino de língua portuguesa.

Em janeiro de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei nº 8.530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal. Ao regulamentar o ensino Normal no país, explicita-se claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor. As matérias voltadas para a formação de professores restringiam-se, na quarta série do curso, às disciplinas: Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino. (PIMENTA, 2001). A prática na escola normal era realizada na própria instituição, pois, conforme o Art. 47, do Decreto-Lei n. 8.530/46, ficava estabelecida a exigência de que todos os estabelecimentos de ensino normal mantivessem escolas primárias anexas, para a demonstração e prática de ensino. Vale apresentar:

Art. 47. Todos os estabelecimentos de ensino normal manterão escolas primárias anexas para demonstração e prática de ensino.
§ 1º Cada curso normal regional deverá manter, pelo menos, duas escolas primárias isoladas.
§ 2º Cada escola normal manterá um grupo escolar.
§ 3º Cada instituto de educação manterá um grupo escolar e um jardim de infância (BRASIL, Decreto-Lei Nº 8.530 de 1946).

A Lei n.º 8 4.024/1961, que fixava os princípios gerais e a estrutura da educação no país, compreendendo todos os níveis de ensino, foi uma conquista e um significativo avanço no cenário educacional brasileiro, sem, entretanto, aprofundar a questão da educação profissional, nem sequer tocar na questão de profissionalização docente. O sujeito professor continua sendo visto como um sujeito a cumprir com sua "missão".

O Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 292/62, de 14 de novembro de 1962, no ano seguinte à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, estabeleceu a grade curricular mínima para os cursos de licenciatura, definindo a programação de conteúdo e o número de horas a serem cursadas em cada disciplina. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, sendo observados os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário. Esse Parecer regulamentou a carga horária das matérias de formação pedagógica, que deveriam ser cursadas por aqueles que desejassem ir além do bacharelado. O período extra deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos, que eram escalonados em oito semestres letivos e seriados (BRASIL, 2001). Parece-nos que ali está definido a necessidade de um "supervisor", que tentamos compreender discursivamente.

Esse processo nos interessa na medida em que faz funcionar as relações que o estágio "supervisionado" estabelece com o imaginário de sujeito e de língua, ou seja, como afeta, de forma prática as relações de poder presentes nesse percurso, as quais foram se estabelecendo desde a sua implantação, de forma mais específica após/durante o golpe militar de 1964.

Antecedendo a reforma do ensino superior de 1968, que a seguir referiremos, o Decreto-lei 53, de 1966, trazia como novidade a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em educação: a Faculdade de Educação. Nesse período, entra em vigor a lei de segurança nacional e a

Constituição Brasileira de 1967. Essa Constituição foi uma das medidas do novo governo, a qual reuniu todos os outros decretos do regime militar, iniciado em 1964 (CURY, 2010).

Art 4º As unidades existentes ou parte delas que atuem em um mesmo campo de estudo formarão uma única unidade na Universidade estruturada, em obediência ao disposto nos itens II e III do art. 2º.
Parágrafo único. Nas Universidades em que houver Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esta sofrerá transformação adequada à observância do disposto neste artigo (BRASIL, Decreto-Lei de 1966).

Tendo no comando os militares, nos primeiros anos, eram eles que determinavam as leis e as condições para que a oposição não conseguisse se organizar e ameaçar o sistema. Nesse ano, foi publicado o Ato Institucional nº 1, que, no início, não recebia determinação numérica, porém, os atos foram se somando e se tornando cada vez mais opressores e autoritários. O Congresso Nacional foi transformado em Assembleia Nacional Constituinte, tendo os membros da oposição sido afastados, os militares pressionaram para que uma nova Carta Constitucional fosse elaborada para, definitivamente, legalizar o Golpe Militar de 1964 (CURY, 2010).

É também nesse período que, oficialmente, o Estágio Curricular Supervisionado surge com a publicação da Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967, do Ministério dos Negócios do Trabalho e de Previdência Social:

A Portaria nº 1.002 cria oficialmente a figura do Estagiário, utilizando como argumento a necessidade do entrosamento Empresa-Escola, visando à formação e ao aperfeiçoamento técnico-profissional e considerando a necessidade das instituições de ensino superior formarem profissionais que contribuam para o desenvolvimento do país e para a melhoria do ensino ministrado nas Faculdades e Escolas Técnicas (BRASIL, 1967).

Vale destacar a importância dessa Portaria na história, pois marca o início da implantação de mecanismos de regulamentação das atividades desenvolvidas pelos estudantes dentro do processo ensino-aprendizagem em parceria com as empresas. Esse processo pode ser visto ainda hoje pelos programas como o Centro de Integração Ensino-Escola (CIEE). A permanência do estagiário na empresa em que estava trabalhando se dava pelo que teria sido acordado entre as partes envolvidas, ou seja, empresa, estagiário e instituição de ensino (CURY, 2010). Essa Portaria não diferenciava a prática de ensino com os demais estágios.

Por outro lado, o ensino superior foi objeto de tratamento legal específico com a Lei nº 5.540/1968, que definia um espaço e caminho próprios, sobretudo, com referência ao princípio da autonomia universitária. Até então, raramente o ensino superior tinha sido concebido como uma modalidade de educação profissional, prevalecendo a preparação da elite dirigente e de pesquisadores. Aparentemente, a profissão não passava de um simples subproduto do ensino superior (NACIM; CORDÃO, 2005). Segue o recorte da Lei 5.540/1968:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário (BRASIL, Lei 5.540/1968).

Em pleno regime militar, o ensino básico foi contemplado com uma legislação específica, a Lei nº 5.692/1971. A chamada nova LDB tinha um forte caráter profissionalizante.

A Lei nº 5.692/71 reformulou todo o ensino de 1º e 2º graus, enquadrando-os no que preconizavam os ideais dos dirigentes e de seus parceiros nacionais e internacionais. O objetivo geral estabelecido para esses níveis de ensino era o de proporcionar ao educando “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o “exercício consciente” da cidadania” (BRASIL, 1971, grifo nosso). Além da reforma no ensino, previu a formação do professor ajustado a um aprimoramento técnico e às diferentes regiões do país.

Mesmo não sendo o foco nesta subseção, trazemos Guimarães (2005) para pensar sobre a nomeação “consciente”, presente na Lei 5.692/71, considerando os sentidos que essa nomeação agrega na relação que estabelece com o funcionamento discursivo, como constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor, em um processo parafrástico, pela repetição ideológica (não) idêntica.

Na sequência, duas fortes motivações nortearam igualmente a Nova LDB: a ocorrência de grande disputa pelas vagas nas universidades - que não estavam aptas a atender toda a demanda, que precisava ser diluída - e a necessidade de formação de técnicos para o desenvolvimento econômico acelerado, uma vez estabelecia como obrigatória a habilitação profissional, juntamente com o ensino de 2º grau. Inicialmente, a sociedade manifestou entusiasmo em relação à Lei, porém, a sua aplicação prática demonstrou que havia uma lacuna enorme entre os objetivos

declarados e os resultados que seriam obtidos. Ficou evidenciado que a profissionalização compulsória no 2º grau, por um lado, não correspondia à demanda do mercado e, por outro, instituições escolares apenas simulavam as atividades para o cumprimento da Lei. Estabelecimentos educacionais, que voltavam a sua prática para o ingresso no ensino superior, viam-se na desconfortável obrigação de formar profissionais de nível médio que iriam para a universidade ou, pior ainda, não obteriam lugar no mercado que em pouco tempo estaria saturado. Além do mais, algumas habilitações estavam em desacordo com a demanda do mercado, de forma que algumas empresas começaram a oferecer elas próprias a preparação para o trabalho aos seus funcionários (NACIM; CORDÃO, 2005).

No decorrer dos anos seguintes à promulgação da LDB de 1971, pareceres e leis foram reformando a legislação e reestruturando os currículos. Em 1971, o Parecer 111/71, para atender à Lei nº 5.692/71, foi apresentado como um plano sobre a formação de professores para disciplinas especializadas, voltado para o Ensino Médio em geral; em 1972, um novo documento, Parecer 1.073/72, instituiu um currículo para a formação de professores para disciplinas mínimas das áreas econômicas primária, secundária e terciária. Além disso, a noção foi midiaticizada de que, a partir da nova LDB, somente continuariam sendo professores aqueles com formação específica e, por isso, houve um grande interesse por qualificação. Pelo que vemos, no intuito de formar os técnicos para o trabalho, instituiu-se a “teoria do capital humano legalmente instituída” (NACIM; CORDÃO, 2005, p. 158). E, isso, sacramenta-se com uma verdade e, no que tange às licenciaturas, pela noção de uma formação em massa, em série, a prática docente é supervisionada mesmo, com o acompanhamento de supervisores da universidade, da escola e de órgãos municipais, devendo ainda ser obrigatória, sem remuneração, sem discussão ou rebeldia.

Sobre a formação dos professores, Pimenta (2008) explica que, antes da regulamentação do estágio, a parte teórica dos cursos tinha por objetivo transmitir conhecimentos específicos à área de cada licenciatura, enquanto o estágio se configurava na apreensão isolada e única de técnicas necessárias ao ensino. Teoria e prática não eram trabalhadas como partes de uma mesma unidade e eram etapas trabalhadas e pensadas de modos opostos; como consequência, o professor não refletia e nem adequava a teoria às demandas advindas da prática docente, e o

estágio se transforma em um espaço de apreensão de técnicas voltadas para o “como agir” em sala de aula.

Pimenta (2008) coloca também que há duas concepções de estágio dominantes e determinantes no discurso sobre e na formação docente no Brasil. Na primeira, denominada de imitação de modelos, o aluno deveria, no momento do estágio, observar e anotar o modelo das aulas ministradas pelo professor de estágio e, posteriormente, seguir o seu exemplo, tomando-o como modelo; a segunda concepção de estágio é a da “instrumentalização técnica da prática docente”. Nesse modelo de formação e estágio, o fazer, a técnica e a instrumentalização da ação na sala de aula predominam, e a atividade do estágio fica reduzida à hora da prática. Nesse limite imitatório, a própria noção de emancipação intelectual e autonomia do sujeito professor, tão abordada desde à época, pode ser colocada em questão.

Dentro dessa nova proposta, surge o Parecer CFE 349/72, que trata do “Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau”, onde consta:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, Parecer CFE nº. 349/1972).

A relatora do Parecer afirma ainda que “Sempre que possível, as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro *mestre receba os exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente*” (grifo nosso). Para Pimenta (2001), a orientação que consta no parecer, propõe uma imitação de modelos, colocando a prática como uma atividade reprodutora daquilo que é considerado positivo dentro de um contexto próprio. Aqui sim, remete à questão da reprodução. Está dito que o professor deve seguir um padrão, deve copiar o já pensado. Pensar como isso pode ser entendido e colocado a efeito no cotidiano escolar, pensar em que processo de reprodução a prática estará pautada é essencial, já que, pelo discurso oficial, nos documentos jurídicos tratam o estágio como prática, e a didática como teoria, estabelecendo uma “dissociação” entre a teoria e a prática.

Posteriormente, os vestibulares também já não justificavam a profissionalização universal no 2º grau, de forma que o Governo do general Emílio Garrastazu Médici, acolhendo sugestões de diferentes segmentos da comunidade educacional, editou a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982). Já, no primeiro artigo, a função do ensino está estabelecida:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, Lei Nº 7.044 de 1982).

Com a Lei 7.044/1982, foi realizada uma reforma no ensino fundamental e médio. Disciplinas como Filosofia (no 2º grau) foram extintas e outras foram aglutinadas (História e Geografia formaram, no 1º grau, Estudos Sociais), sendo dessa Lei a instituição da Educação Moral e Cívica no currículo. A Escola Normal foi extinta, e foi retirada a obrigatoriedade do ensino profissionalizante nas Escolas de Ensino Médio.

Art. 5º - Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único - Na estruturação dos currículos serão observadas as seguintes prescrições:

a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, Lei Nº 7.044 de 1982).

Mesmo tendo sido alterada, a LDB continuou sendo fortemente rejeitada, em decorrência, sobretudo, do ambiente autoritário em que havia sido produzida. As críticas à profissionalização estavam impregnadas por divergências políticas e ideológicas (NACIM; CORDÃO, 2005). Eliminada a obrigatoriedade de os alunos cursarem alguma habilitação junto com o 2º grau, o curso normal, entretanto, manteve-se como uma alternativa para a profissionalização precoce, antes do ingresso ao ensino superior, passando a ser uma habilitação específica.

Voltando à criação da USP, em 1934, os cursos destinados às várias áreas do conhecimento foram concebidos, uniformemente, com três anos letivos para o Bacharelado (título de valor acadêmico), seguidos de um ano suplementar de

“Didática” para a Licenciatura (título profissional do magistério). Os setores de onde provinham os professores de línguas ficaram divididos em três modalidades – Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas – incluindo-se, na primeira, o Português, como objeto de habilitação específica. Finalmente, como as novas escolas a serem criadas deveriam seguir o modelo da Faculdade Nacional, os currículos passaram a ser os mesmos para todo o país (TEIXEIRA, 1989).

A base da organização curricular foi composta pelas disciplinas do curso de bacharelado, com a inclusão de disciplinas de conteúdo prático-pedagógico. Tornando-se obrigatória, a partir de então, a inclusão nos currículos das licenciaturas das disciplinas de: psicologia da educação, didática, elementos da administração escolar e prática de ensino e, também, a prática de ensino das disciplinas que fossem objeto de formação profissional, sob a forma de estágio supervisionado obrigatório (LIBÂNEO 2002; PIMENTA, 1999).

A Lei 8.859, de 23 de março de 1994 (BRASIL, 1994), modificou dispositivos da Lei nº 6.494/1977 (BRASIL, 1977), estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio, nos mesmos moldes da anterior.

Art. 1º As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º os alunos a que se refere o caput deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial (BRASIL, Lei Nº 8.859 de 1994).

Com o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, volta à cena a preparação para o trabalho. A LDB estabelece como finalidade do ensino médio, entre outras, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 1996). Mesmo ampliando sobre a questão do ingresso ao ensino posterior, o que ainda se sobressai é a preparação para o trabalho (de muitos), em relação ao ensino superior (para alguns). Isso se considerarmos que ainda, naquele período, o acesso ao ensino superior, limitava-se a aqueles com condições de custear seus estudos, em instituições privadas, com cursos noturnos, uma vez que a maior parte das vagas disponibilizadas, nas

universidades federais, eram (ainda são) preenchidas pela elite, cujos filhos podem pagar cursos preparatórios para o vestibular. Vale observar no Artigo 22.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, Nº Lei 9.394 de 1996).

Na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o estágio supervisionado permanece como disciplina obrigatória nos cursos de formação de docentes. Segundo Oliveira e Cunha (2006), a realização do estágio supervisionado deveria ser uma atividade que propiciasse ao aluno adquirir a experiência profissional, que é importante para a sua inserção no mercado de trabalho. E, a formação desse profissional teria como um dos seus momentos as atividades do estágio supervisionado que, ao longo dos tempos, ficou concentrado no último semestre letivo do curso caracterizado, muitas vezes, pelo excesso burocrático. De acordo com a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, Lei Nº 9.394 de 1996).

Vejamos o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001), que explica o que se entende por relação teoria e prática, estabelecendo que a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela, pois é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Esse Parecer apresenta a prática como componente curricular, ressaltando que deve ocorrer uma relação constante entre teoria e prática, estabelecendo uma contínua discussão entre o saber e o fazer. Essa articulação objetiva que o futuro professor perceba significados para o trabalho de gestão, de administração e de ensino, além de capacitá-lo para a resolução de situações vivenciadas no ambiente escolar.

A esse propósito, é o momento de analisarmos a nomeação *Supervisionado*, que, ao designar, naturaliza algo já posto, pensado e autorizado por um já dito sobre o imaginário social da relação estabelecida entre quem ensina e quem aprende, quem pensa e quem executa. Pela regularidade instalada, dificilmente, alguém vai

ficar se perguntando por que esse nome e não outro; pela unicidade que “propõe”/estabelece, tal composição, “estágio + supervisionado”, marca uma relação que não se concebe desfeita. Mesmo que isso, talvez, não viesse mudar a relação existente entre quem supervisiona e quem é supervisionado, no constituir do/o nome da disciplina, ele poderia ser/ter sido outro, como por exemplo, *orientação*, ou, a questão de o estágio ser orientado (Figura 8, a seguir).



Figura 8 - Esquema do estágio (Autoria própria).

Os sentidos que podemos elencar para orientado (1), acompanhado (2), compartilhado (3) e controlado (4) podem ser, de acordo com Houaiss (2009), os seguintes:

(1) Orientado > orientar: conforme a acepção 4, por derivação, sentido figurado: encaminhar, guiar, influenciar;

(2) Acompanhado > acompanhar: conforme as acepções destacadas, temos, na acepção 1, estar ou ficar com ou junto a (alguém), constantemente ou durante certo tempo; na acepção 2, por derivação, por extensão de sentido, conviver ou compartilhar as mesmas situações com, ou ser companheiro de; na acepção 3, deslocar-se junto com, ou seguir na mesma direção de;

(3) Compartilhado > compartilhar: conforme as acepções destacadas: acepção 1, ter ou tomar parte em; arcar juntamente; acepção 2, compartilhar com, partilhar com;

(4) Controlado > acepção 1: dominar, dirigir, inspecionando (um trabalho); acepção 2: controlar, supervisionar.

Nesse espaço em que trazemos os diferentes sentidos para as nomeações escolhidas, podemos nos posicionar enquanto analistas de discurso e considerar a possibilidade de um confronto de posições ideológicas – significando diferentes concepções de educação, de educador/de professor e de aluno. Para expor o que estamos pensando, podemos estabelecer conjecturas. A primeira delas (não por ordem de importância): se tivéssemos dentro/diante de um Estágio orientado, certamente as relações se dariam como um acompanhamento, como ajuda, como suporte; a segunda delas: se estivéssemos dentro/diante de um Estágio acompanhado, teríamos uma ação conjunta, com a interação entre quem acompanhava e quem praticaria o estágio; a terceira possibilidade elencada: se trabalhássemos com uma disciplina designada de Estágio compartilhado, a relação entre os sujeitos envolvidos seria de partilha, de envolvimento. Porém, nosso estágio é um estágio “supervisionado”, com visitas regulares do supervisor na escola para avaliação do futuro professor, logo, um estágio controlado, dirigido.

Tomando o que nomeia e o que designa¹³ -, um sintagma nominal (um substantivo seguido de um adjetivo que o caracteriza), o substantivo estágio, exploramos outras possibilidades a esse nome, passíveis de serem colocadas no lugar de *supervisionado*: orientado?, acompanhado?, compartilhado? Diante do que é dito em relação aos ditos possíveis e em relação tanto aos não-ditos quanto aos silenciamentos, podemos ter, conforme o explicitado na Figura 8 (p.151): nas esferas menores, os saberes disponibilizados, ou seja, a memória discursiva, o interdiscurso, sendo que apresentamos algumas possibilidades de outras tantas, servindo para ilustrar e para que confrontemos os diversos sentidos e os diferentes posicionamentos ideológicos; a esfera maior, refere-se a uma determinada formação discursiva e sua identificação (e escolha) por um determinado dizer e não outro.

¹³ Tomamos como referência as noções de nomeação e de designação de acordo com Guimarães (2005), em que o primeiro é “o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome, e o segundo é o que poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato [...]”.

Deter-nos-emos nas possibilidades de sentido para supervisionado. Partindo da superfície linguística (a que se refere à língua, que é a base para processos linguísticos diferenciados): quando tomamos o “supervisionado”, podemos pensar:

- i) o verbo supervisionar: a ação de inspecionar, que carrega junto, em seu sentido, o dever; dever esse que é atribuído a alguém que deve vigiar o estagiário - o supervisor – já que não é tido como incapaz de dar conta da tarefa (também uma situação imaginária) - uma tarefa de ensinar -, mesmo tendo passado quatro anos no meio acadêmico, ou seja, retomando Houaiss (2009): dirigir, inspecionando; controlar, supervisionar; sendo que “inspecionando” deriva de inspecionar, e quem inspeciona é inspetor; inspetor, por sua vez, é do campo da polícia, de um dos aparelhos repressivos do Estado, conforme Althusser (1985).; supervisor = inspetor. Além disso, dentro da ordem e da lei instituídas, há o comportamento certo e o errado; o errado deve ser punido. (aqui: o certo é ser/formatar um *guardião* da língua...).
- ii) o particípio passado desse verbo, funcionando aqui como um adjetivo, que caracteriza o substantivo estágio: supervisionado, ou seja, nesse “passado”, considera-se o já instituído, dis-pensado de ser colocado como algo a ter a possibilidade de ser efetivamente/abertamente pensado – está fechado para isso.
- iii) Outra questão, em relação a essa escolha, relaciona-se ao processo de formação da palavra “supervisionado”, em que se tem super (prefixo) + visionado > super + visão. Conforme Houaiss (2009).

Apenas para reforçar, vejamos: super-: “culto, da prep.adv.lat. *super* 'sobre; além de; por cima; demais'; ocorre no vern. com asacp. de: 1) 'posição acima de': *superposição, superumeral; [...]*”. Por essas exposições, um estágio supervisionado seria aquele em que alguém, o supervisor (um inspetor) olha de um lugar superior, de autoridade, para aquele que está a aprender/a exercitar/iniciar a sua prática pedagógica. É aquele em que está prevista a possibilidade de o sujeito estagiário receber ou não o aval para a futura docência.

Considerando, portanto, que essa é uma questão Legal, institucional, permanece o estágio tal qual, sem ser questionado, intacto, aceito passivamente por todos envolvidos no processo: pais, alunos, professores, diretores das escolas e legisladores.

Por isso, o estágio na formação docente, ainda é uma forma de controle, pois ele é determinante; nele, os sujeitos são separados entre os que podem ou não ser professor. Contudo, teoricamente tem se tentado passar que é um espaço de interação entre o supervisionado e quem supervisiona. Essa prática deveria contemplar a formação de um professor capaz de atender às demandas de uma realidade que se apresenta nova e diferente a cada dia. Fávero (2002) propõe a construção de uma concepção dialética, em que a teoria e a prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação, pelo trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar. Caso contrário, ocorrerá o embrutecimento do sujeito. Recorremos a Rancière:

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem- e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência (RANCIÈRE, 2011, p.31).

Por outro lado, o Parecer CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 03 de abril de 2001, reúne processos acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia remetidas pela SESu/MEC para apreciação da CES/CNE. As alterações que foram feitas com o objetivo de adequar as disciplinas estão no Parecer 776/97 da Câmara de Educação Superior.

Constam no Artigo 1º, do referido Parecer CNE/CES 1363/2001, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, que devem orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso. As determinações são complementadas no Artigo 2º, que estabelece:

Art. 2º O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar: a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura; b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação; c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas; d) a estruturação do curso; e) as formas de avaliação (BRASIL, Parecer CNE/CES Nº 1363 de 2001).

Visando a regulamentar a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, é aprovada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 02, fundamentada no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002. Já, a Resolução CNE/CES nº 18/2002, aprovada em 13 de março de 2002, estabelece as diretrizes para os cursos de Letras no país. Nos cursos de licenciatura, como componente curricular, o estágio docente será realizado em escola de educação básica, tendo por carga horária mínima 400 horas, que poderão ser realizadas a partir da segunda metade do curso (Resolução CNE/CP no 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002).

O Parecer CNE/CES nº 223/2006, aprovado em 20 de setembro de 2009, trata de uma consulta formulada pelo Reitor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Paulo Roberto Godoy, quanto à implementação de diretrizes curriculares para os cursos de graduação, diante da extinção dos currículos mínimos. Preliminarmente, expõe que a UEPG estaria oferecendo curso de Farmácia sem habilitações. Sua consulta foi direcionada também para os outros cursos como os de Administração e de Letras, que eram (são) oferecidos com habilitações. Vale pensar que as deliberações para o Estágio Supervisionado em Letras, à docência em si, é totalmente diferente de um estágio em Farmácia, no entanto são tratados da mesma forma. Aliás, a questão do licenciado em Letras é quase que ignorado.

O Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março de 2007, foi uma consulta da Universidade de Sorocaba (UNISO), mantida pela Fundação Dom Aguirre, encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de verificar a possibilidade de estruturar o curso de Licenciatura em Letras, com duas habilitações, Português/Inglês, no tempo mínimo de integralização de seis semestres, três anos, determinado pela Resolução CNE/CP nº 2/2002, e não sendo possível, qual deveria ser a carga horária acrescentada, seguindo as dimensões estabelecidas pela referida Resolução.

Trazemos para a nossa tese, também a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008¹⁴, ainda em vigor, sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Secretário Executivo, Ministério do Trabalho e Emprego, André Peixoto Figueiredo Lima e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, que dispõe sobre o estágio de estudantes e altera a redação do Artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ao ser promulgada, esta Lei modificou as demais Leis que existiam referentes ao estágio, no entanto, reforça ainda mais a questão da necessidade de supervisão e da orientação. Se por um lado aproxima a universidade da escola, por outro, reforça a necessidade do sujeito (mesmo que em prática docente) ser supervisionado, sendo:

Art. 3º O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008).

Em seu Capítulo I, a Lei nº 11.788/2008 apresenta, então, a definição, classificação e relações de estágio, estabelece:

Art. 1º O estágio é um ato educativo escolar supervisionado que será desenvolvido no ambiente de trabalho, cujo objetivo é a preparação dos educandos para o trabalho produtivo (BRASIL, Lei nº 11.788/2008).

Estabelece ainda que o estágio compõe o projeto pedagógico do curso e integra o percurso escolar e acadêmico do aluno, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

¹⁴ Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do Artigo 428 da CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis 6.494, de 7 de dezembro de 1977 e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único, do Artigo 82 da Lei nº no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Artigo 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

O estágio docente como processo de formação interativa e crítico-reflexiva insere-se na [...] análise das instituições e de suas práticas em sua complexidade, verificando-se como afetam os alunos de diferentes classes sociais, como reproduzem as discriminações em suas práticas e relações, mas também como autoproduzem condições de superação dessas práticas e relações (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 109).

O discurso *sobre* forma como o estágio, além de não valorizar a formação intelectual do professor, transforma-o em um mero repetidor de atitudes e hábitos, impedindo-o de analisar criticamente a realidade educacional na qual será inserido. Sobre isso, Ghedin et al. (2008, p. 34) ressaltam:

O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.

No Artigo 2º da Lei nº 11.788/2008 consta que o estágio poderá ser ou não obrigatório para os demais cursos, de acordo com o que estiver determinado nas diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso, da instituição. É a condição do estágio obrigatório, tratada no Artigo 2º, § 1º, que interessa a este estudo. O estágio é obrigatório quando a sua carga horária faz parte do curso, tratando-se de requisito para aprovação e obtenção de diploma, conforme estiver definido no projeto do curso.

O § 3º, do mesmo Artigo 2º, apresenta uma alternativa ao estágio obrigatório, pois desde que esteja previsto no projeto pedagógico do curso, as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, poderão ser equiparadas ao estágio. Essa prática de uso de atividades diferenciadas, para a não obrigatoriedade do estágio regular no final, desta etapa da formação docente, pode ser pensada nos demais cursos, porém, não nas licenciaturas. A prática de ensino ainda é obrigatória, sob orientação e supervisão, da universidade e da escola, concomitantemente, conforme materializado:

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

§ 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso (BRASIL, Nº 11.788 de 2008).

Sobre o estágio docente, a Lei de 2008, além de estabelecer a necessidade de o estagiário estar regularmente matriculado a um curso de formação de professores, requer que seja designado um profissional orientador e/ou supervisor, com experiência e formação profissional na área do curso do estagiário e uma unidade concedente onde o estágio se desenvolverá. Para esse período de prática, é necessário que seja firmado um termo de compromisso entre o educando, a instituição que receberá o estagiário e a instituição formadora. O horário de realização do estágio deverá ser compatível, entre as atividades do estágio com as atividades escolares, limitando-se em 30 horas semanais para estudantes em cursos de formação de professores, em nível de ensino médio e de ensino superior.

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular (BRASIL, Nº 11.788 de 2008).

Como forma de (trans)formação do discurso *sobre*, na retomada dos dizeres, a nomeação desta disciplina parece trazer consigo muito mais que um nome, agregando à construção da identidade dos professores, num processo formativo que aparentemente mobilizaria, em todos, os saberes teóricos da educação e que constituem os *saberes-fazer* docentes (VENTORIM, 2010).

As instituições de educação básica e as de ensino superior deveriam oferecer campos de estágio docente que fossem concebidos como um espaço para a aprendizagem, para a formação individual e para a cidadania, onde pudesse haver conjugação entre as atividades de trabalhar e formar (NÓVOA, 2002). Quando

vamos retomando os dizeres de especialistas da área sobre o estágio, fica evidenciado que somos todos indivíduos interpelados em sujeito pela ideologia, pois cada um que o define fala de uma posição diferenciada, mas, no entanto, retoma dizeres, saberes da ordem do já dito, já materializado em situações diferentes. Mesmo que não de forma igual, há um movimento de sentido que regula os dizeres. Vejamos: para Cury, o Estágio Curricular Supervisionado tratar-se-ia de uma oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer. Cury (2003, p.113) considera que o “momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. O aprender a ser professor é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”.

Nas políticas de ensino vigentes, voltadas à prática docente, o espaço de estágio é o momento em que o sujeito aprenderia a ser professor, aplicaria o que foi aprendido durante o curso. No entanto, o pensar sobre o estágio supervisionado deve nos fazer voltar o olhar para as questões de ensino-aprendizagem, como também às questões próprias do meio onde ele ocorre, pois se trata de uma prática social, um processo de relação específica entre sujeitos que se apresentam e recebem denominações também específicas: educador-educando; professor-aluno.

As questões relacionadas à carreira, ao trabalho docente, às relações de poder no ambiente escolar, bem como a autonomia do professor, devem se constituir em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário, como para os demais agentes envolvidos, para haver a emancipação intelectual.

Nessas últimas décadas, as pesquisas em formação docente têm se modificado (SCHERER; PAULA, 2002). Candau (2003) traz importantes elementos para a reflexão que aqui se apresenta, considerando que existem três correntes que embasam a formação do professor e, como consequência, a visão de estágio: a primeira concepção é denominada formal, ou oficial, e nela o professor absorveria o modelo oficial do que deveria saber e fazer na sua prática. O estágio teria como objetivo praticar e verificar a absorção do modelo proposto pelos órgãos oficiais do governo. A segunda corrente é chamada por Candau de humanista e funda-se no ideal escolanovista. Essa concepção de formação de professor defendia um profissional facilitador, sua função era orientar e desenvolver valores éticos nos alunos. A terceira proposta refere-se à apreensão técnica do como ensinar,

resumindo-se o estágio apenas à aplicação e repetição do que se deveria fazer, tendo em vista o atendimento às exigências do MEC.

Destaca-se que a concepção de estágio como sendo ato educativo, extensivo da formação acadêmica e não apenas como atividade na qual o estagiário assume o lugar de trabalhador docente, revela a prática como um período privilegiado para o agir inicial do candidato a professor, o que pode ser considerado uma situação capaz de modificar o dizer do acadêmico sobre o sujeito aluno, influenciado pelas condições de trabalho e pelo convívio no ambiente escolar.

Neste contexto, o estágio profissional supervisionado, obrigatório ou não, quando previsto e assumido pela escola como ato educativo e atividade curricular, presente na sua proposta pedagógica e nos instrumentos de planejamento curricular do curso, deveria ser uma das estratégias privilegiadas de integração teórico-prática. As atividades de Estágio são orientadas, de maneira especial, pelos dispositivos da Lei nº 11.78/2008, bem como pelas normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CEB nº 35/2003 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2004 influenciaram, em grande parte, a edição da atual Lei regulamentadora do Estágio supervisionado, o qual deve ser assumido pela instituição educacional como ato educativo de sua responsabilidade (CORDÃO, 2013). Pela Lei, é determinado que:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso (BRASIL, Lei Nº 11.788 de 2008).

Todo estágio, sendo uma atividade curricular, ou é supervisionado ou não é atividade de estágio, conforme estabelece a regulamentação. É essencial garantir que o estágio profissional supervisionado, ao ser assumido como ato educativo da instituição educacional, seja integrado com o currículo do curso, nos termos da legislação específica e das normas vigentes sobre a matéria, e que sua carga horária seja, como regra geral, acrescida aos mínimos exigidos para a respectiva

habilitação profissional, salvo determinação em contrário em norma específica (CORDÃO, 2013).

Neste capítulo, onde apresentamos a contextualização da constituição da língua à formação do docente em letras no Brasil, em uma breve retomada histórica, foram apresentadas as relações necessárias para o desenvolvimento dos capítulos seguintes. Alguns anos foram especificados para situar o leitor, mas é preciso considerar que este processo não se restringe a um período de tempo com datas fechadas, pois o conhecimento se inscreve em um horizonte de retrospectão e também projeta um horizonte de projeção (AUROUX, 1992), nos efeitos de sentido dos saberes das ciências da linguagem.

No próximo capítulo, então, discorreremos sobre o discurso materializado das leis de diretrizes e bases da educação nacional, de forma a nos compreendermos a organização do *corpus* analisado.

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DO PODER NO/DO DISCURSO JURÍDICO: AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Neste terceiro capítulo, reportamo-nos para 1961, 1968 e 1996. Esta seleção justifica-se pelo fato de que, para compreender o conceito de língua, bem como o discurso *sobre* o sujeito que ainda está sendo formado para ensiná-la na escola brasileira, é preciso considerar as leis que regem as políticas educacionais, não como proposta informativa, mas como espaço de reflexão sobre o discurso jurídico e o poder instituído. Durante os capítulos anteriores, fomos analisando alguns recortes de documentos jurídicos que sinalizam as políticas públicas que fomentam a formação docente no Brasil, a fim de sistematizar a compreensão das questões que serão abordadas no capítulo cinco. Nossa proposta agrega, sobretudo, uma discussão sobre “a questão da pedagogização de uma língua nacional determinada, para além das estreitas saídas individuais e moralizantes ou de transformação interna – cognitiva e emocional – do homem pela educação” (SILVA, 2001, p. 154). O que nos desconforta, enquanto analistas de discurso.

Em se tratando de discurso jurídico, tem-se um imaginário, oriundo do senso comum, que o estabelecido como advindo do plano oficial reverte-se numa verdade absoluta, como uma fabricação social e cultural, como uma condição nossa que nos institui como sujeitos, subjetiva-nos, molda-nos e condiciona-nos, como tal. Nessa relação, “o Estado se define pela imposição da literalidade, do explícito de suas leis, esforçando-se constantemente em banir o implícito e a parte de indeterminação” (HAROCHE, 1992, p. 189).

Na ordem do já posto, as leis, de uma maneira geral, trazem no escopo normatizações que estabelecem a forma como a sociedade e seus cidadãos devem se comportar diante de dadas situações e condições. São elas que fazem o trabalho prévio às exigências do jurídico: “Para que o sujeito-de-direito possa responder por si, por seus atos, por seu comportamento, é preciso, previamente, tornar o homem uniforme, regular, determinado, predizível, mensurável [...]” (HAROCHE, 1992, p. 30).

Nesse entendimento, as leis possuem caráter regulador, advêm do legislativo, exprimem a ilusão da liberdade e vontade do sujeito, legitimam o poder oficial, o qual tem por função a manutenção do poder do Estado, na atuação

sobre/na forma sujeito-de-direito. Se as entendermos como processo contínuo de reprodução e reformulação, é preciso considerar que elas incutem alguma espécie de reivindicação, ou imposição no social. Elas têm objetivos particulares, que podem ser entendidos de maneira singular, em um processo que separa o sujeito dos demais, para que ele responda juridicamente por si mesmo, para que seja punido, caso não as cumpra. No entanto, são capazes de fazer agir uma coletividade, num processo de massificação/determinação dos indivíduos, pela ideologia que sustenta o seu discurso (oficial), assegurando o poder estatal. Lembramos com Haroche (1992, p. 26) que "a 'determinação religiosa', a 'determinação institucional', depois a 'individual', constituem, assim, uma sequência de etapas cruciais que permitem retraçar a história do processo da autonomização aparente do sujeito."

No que diz respeito ao enquadramento teórico pensado para esta tese, entendemos por Discurso Oficial do Estado a exposição das relações emanadas pelo Governo e outros agentes do Estado, por meio de Atos, leis, decretos, resoluções, comunicados. A lei individualiza a "natureza da relação do sujeito com o Estado [...] É tida como um projeto de controle social como forma de indução, no sujeito, o amor pelo Estado" (HAROCHE, 1992, p. 189).

Essa relação de poder e controle do Estado sobre o sujeito se estabelece pela ordem do constituído no imaginário social e ideológico, pensado e definido como discurso naturalista, determinado (NUNES, 1993), enquanto constitutivo de identidades, nesse processo de apresentação dos sujeitos nas práticas simbólicas, constitutivas do discurso. Em Orlandi (2007a, p.95), podemos acrescentar que:

O leitor poderá colocar-se na posição de analista e investidor nos conhecimentos que poderão expandir seu campo de compreensão. Se ele assim pretender, ele pode aprofundar, caso contrário, ele terá ao menos a noção de que **a relação com a linguagem não é jamais inocente**, não é uma relação com as evidências e poderá se situar face à articulação do simbólico com o político (grifo nosso).

Para compreender a constituição de identidades, é preciso tratar sobre o discurso fundador, definido por Orlandi (1993) como aquele que, na história de um país, funciona como referência básica no imaginário constitutivo desse país, que se reconhece como tal, a partir da sua significação, sendo capaz de produzir sentidos. E, para produzir sentidos, ele deve ser entendido inicialmente, enquanto um fio de instauração do novo.

Em relação ao discurso *sobre* o sujeito professor não é diferente, pois pela “instauração de uma nova ordem de sentidos”, que se poderá caracterizá-lo como fundador, pois estará se criando uma nova tradição, ressignificando o que veio antes e instituindo uma memória outra. Sendo esse, “um momento de significação importante, diferenciado”. No entanto, para que se produza qualquer deslocamento de sentidos, deve haver “um outro lugar de sentidos estabelecendo uma outra região para o repetível (a memória do dizer), aquela que a partir de então vai organizar outros e outros sentidos” (Orlandi, 1993, p. 15).

E, nessa perspectiva, bem como Orlandi (1993) exemplifica com “O Brasil é assim”; nós podemos reportar à descrição, à determinação em relação às leis, ou seja, “Lei é Lei”, ou mesmo, “O professor é assim”. Isso é a constituição de identidades, é o sujeito sendo falado, sendo dito antes mesmo de o ser. É também a formalização de um imaginário sobre o discurso jurídico, as leis. Nos dois casos, no espaço do oficial, essa antecipação permite que surjam condições de controle e legitimação do discurso jurídico. Em consequência, a facilitação da reprodução social das relações de poder, que permite que as leis cumpram com a função a que se propõem: governar (seja pelo bem ou pelo mal). Corroboramos, neste sentido, com Orlandi (2001), pois “a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.” (p. 17).

Os gestos de leitura, que por ora depreendemos, sobre as leis que organizam o sistema de ensino no Brasil configuram, dessa maneira, campo fértil para pensar a língua como materialização do discurso, como determinação do sujeito que se quer formar. A possibilidade de determinação se dá, segundo Althusser (1985), em função de que os sujeitos “agem em e sob as determinações das formas de existência histórica das relações sociais” (p.35).

Do ponto de vista de sua organização interna, o atual sistema educacional brasileiro de ensino é resultado de modificações significativas, introduzidas tardiamente, na segunda metade do século 20. Esse processo, que, oficialmente, teve seus pontos culminantes nos anos de 1961, 1968 e 1996, vem sendo desenvolvido desde longa data. Desde os anos de 1930, foi alinhavada uma proposta de possíveis mudanças, cuja concretude começou a tomar forma a da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), considerada um instrumento normativo fundamental na

definição e evolução do sistema educacional brasileiro, apresentado como "novo". É a legitimação do ensino brasileiro, materializado no texto jurídico. Conforme: "Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei".

Sequentemente, apresentamos as Leis de Diretrizes e Bases de Educação, cuja materialidade serve os objetivos para esta tese, bem como os contextos sócio-históricos que as envolvem. Estes, dentre tantos, foram selecionados porque solicitam compreensão, constituem sentidos, significam e nos significam, movimentando dizeres sobre o sujeito professor, como veremos. Mesmo tendo ciência da importância de outros documentos jurídicos, alguns já discutidos no capítulo anterior, neste capítulo, discursivizamos sobre: i) Lei n.º 4.024/1961; ii) Lei n.º 5.540/1968 e; iii) Lei n.º 9.394/1996.

3.1 LEI N.º 4.024/1961: UM "OUTRO" (DIS)CURSO PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL

Consideremos a trajetória da Lei n.º 4.024/1961, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, a primeira LDB, iniciada 30 anos antes da sua promulgação, quando a Associação Brasileira de Educação (ABE), na Conferência Nacional de Educação realizada de 1932, em Niterói, sob o patrocínio do governo do Estado do Rio de Janeiro – a questão da nomeação "patrocínio" sugere, no campo educacional, dizeres que remetem ao discurso *sobre* o professor e o que neles vêm fixados -, decidiu formar um grupo de estudos responsável por definir as atribuições respectivas nos âmbitos federal, estaduais e municipais, relativamente à educação¹⁵ (GHIRALDELLI JR., 1991), que, até então, eram centralizadas pelo Governo Federal. Em se tratando disso, é válido salientar que o poder político, nas atribuições, é um poder de decisão suprema e se apresenta sob sua forma jurídica, administrativa e penal, reproduzidos pelos aparelhos de alcance social e, logicamente, na ação comunicativa unilateral. Lembramos que a Lei, depois de promulgada, como representação jurídica, não prevê intercambiabilidade, ou

¹⁵ Para tal, foi criada a "Comissão dos 10", presidida por Anísio Teixeira, então diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Tal estudo deveria ser ratificado pela "Comissão dos 32", composta pelos delegados representantes de cada um dos estados brasileiros (GHIRALDELLI JR., 1991).

qualquer forma de diálogo, mas impõe, pelo simbólico, a passividade e reconhecimento, aspectos exigidos para que ocorra as formas de assujeitamento ao Estado.

A Lei nº 4.024/1961 apresenta 120 artigos, distribuídos em 13 títulos, com os seguintes temas: I) Dos Fins da Educação; II) Do Direito à Educação; III) Da Liberdade do Ensino; IV) Da Administração do Ensino; V) Dos Sistemas de Ensino; VI) Da Educação de Grau Primário; VII) Da Educação de Grau Médio; VIII) Da Orientação Educativa e da Inspeção; IX) Da Educação de Grau Superior; X) Da Educação de Excepcionais; XI) Da Assistência Social Escolar; XII) Dos Recursos para a Educação; XIII) Disposições Gerais e Transitórias.

Retomamos sobre a determinação do poder das leis sobre os sujeitos, pois o título "Dos Fins da Educação" desta LDB é a parte que nos chama para a compreensão e, desse modo, a tomamos para discordar de que ela realmente seria um corte, um rompimento com as prerrogativas oficiais anteriores. Quando oficializada, já foi pensada, discutida e determinada a que e a quem vai servir. Pensar em rompimento resultaria na impressão de um sentido único e verdadeiro. Falamos de reformulação, de (trans)formação de um sentido materializado, já existente. Ao decidirmos pensar sobre a não transparência dos sentidos, assumimos uma posição, e, pela perspectiva discursiva, consideramos que a "interpretação não é um mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações" (ORLANDI, 2007b, p.65). Dessa forma, antecipamos que as expressões grifadas no excerto da Lei a seguir citada remetem a um lugar de oposição, de deslize, de contradição, ligado, inclusive, a uma memória de cunho religioso. Registramos como título de apresentação, para posterior análise:

Art. 1º: A educação nacional, inspirada nos **princípios de liberdade** e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; **g) a condenação** a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, Lei Nº 4.024 de 1961, grifo nosso).

Os nomes grifados mostram que esta, como as demais leis submetidas à análise, não surgem do vazio, e não existem para si mesmas. Resultam de determinadas condições de produção, seja em um sistema democrático ou não, (co)respondem a um tempo, a um plano social, político, religioso, em um contexto já definido. Além disso, o recorte acima colocado mostra a restrição feita em relação à condenação, pois ela apenas ocorreria se houvesse tratamento desigual, não para todas as situações, mas aquelas especificadas pela lei: convicção filosófica, política ou religiosa. Temos a contradição entre "liberdade e condenação"; temos também a determinação dos tipos de preconceitos a não serem praticados, ou seja, os demais poderiam ser praticados. Vale lembrar, no entanto, que essa noção é desconhecida pelo sujeito, prática proposital, como forma de determinação e assujeitamento. Conforme justifica Haroche (1992):

Dar a todos o acesso ao conhecimento teria sido desconhecer a especificidade da língua jurídica. Para o estabelecimento de jurisdição, leis regulamentos, o poder real desenvolve o poder de Estado: ele não pode sob pena de renunciar a este estabelecimento, vulgarizar as significações da língua jurídica, que constitui, com efeito, sua melhor garantia (p.87).

Pela perspectiva discursiva, "há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente" (ORLANDI, 2007a, p.19).

A Lei nº 4.024/1961, além da questão das necessidades da educação, responde ainda, em sua materialidade, a um outro tempo no país, e às cobranças internacionais para que sejam liberados recursos financeiros ao Brasil. Há acontecimentos que contribuem para que as leis sejam remodeladas, implantadas e alcancem os seus propósitos; outros servem de base social para o não questionamento das já existentes, como suporte à manutenção do sistema vigente. Dentre tantos, vale citar: na política, temos a inauguração de Brasília, a renúncia de Jânio Quadros dentro de uma crise política, quase com o prenúncio da ditadura. É um momento de muitos movimentos populares, que mostram o idealismo e o entusiasmo no espírito de luta do povo. Além disso, a década de 1960 pode ser considerada como um período de conflitos, representado com o feminismo em alta, com o fortalecimento dos movimentos civis em favor dos negros e homossexuais, os movimentos hippies contra a guerra fria, a abertura da Igreja (preparação para o concílio Vaticano II), e o *rock* de garagem, dentre outros.

Em muitos materiais e documentos analisados, desse período, percebemos o repetível de que este seria um "novo" momento da educação no Brasil, como se ali partisse do zero, e não houvesse nada anteriormente. Por considerarmos a não transparência da linguagem, afirmamos que não é dessa maneira, uma vez que não há como se pensar o novo; há, sim, o retomável, o repetível. Não é um novo momento na educação, é mais uma etapa da educação do país que está concentrada nesta Lei, ou seja, é a rememoração de outro ciclo legitimável oficial. Uma vez que:

A temporalidade do acontecimento constitui o seu presente e um depois que abre o lugar dos sentidos, e um passado que não é lembrança ou recordação pessoal dos fatos anteriores. O passado é, no acontecimento, rememoração de enunciações, ou seja, se dá como parte de uma nova temporalização, tal como a latência de futuro (GUIMARÃES, 2002, p.12).

A LDB nº 4.024/1961 traz em seu texto o direito à educação, que passa a ser um dever do Estado e aberta à livre iniciativa privada; dos fins da educação inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; da administração da educação, fixando aí a competência ao poder Público Federal assegurar a educação. Convém registrar que dever do Estado controlar a educação, mas não é dever oferecer um ensino de qualidade a todo e qualquer cidadão brasileiro. Convém citar:

Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor (BRASIL, LDB nº 4.024/1961).

Fixa também os recursos destinados à educação nas esferas municipal, estadual e federal e caracteriza o ensino em três níveis (primário, médio e superior). Essa Lei vem assegurar a igualdade entre estabelecimentos de ensino públicos e particulares "legalmente autorizados". A questão do "legalmente" remete ao controle oficial dessas possibilidades, o que pela demora e exigências feitas dos processos no período, acabava se tornando uma forma de limitação, de impossibilidade. Trata-se, portanto, de uma marca bastante significativa, pois vem a conferir liberdade para as instituições privadas ensinarem, inclusive, a língua. O Artigo 5º mostra isso:

Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (BRASIL, LDB nº 4.024/1961).

Nesse interim, a educação toma, mesmo que em parte, rumos distintos, capaz de contribuir para a regularização de outro modelo de ensino no país, pois "a escola faz funcionar as relações que estabelece, o imaginário de sujeito e de língua, ou seja, é preciso pensar como ela afeta, com suas práticas específicas, as demais práticas, outros dizeres" (DI RENZO, 2012, p. 60).

Para aprofundar a discussão do já posto, refletimos, sobre a aparente abertura para a educação, que, a partir dessa nova LDB, passaria a ser um bem a ser comercializado em âmbito maior, com aval do Estado. Há, também, uma diminuição do compromisso deste, considerando que os sujeitos não capacitados suficientes para concorrerem a uma vaga no ensino público ou os não satisfeitos com o mesmo, com possibilidades e disposição de pagamento, têm a opção de estudarem em uma escola privada. No que tange ao ensino superior, ocorre o surgimento de muitas instituições que acolhem o aluno que trabalha durante o dia e estuda à noite; aquele que deixa parte da sua mais valia nas mensalidades cobradas pela instituição de ensino, as quais se mantêm, muitas vezes, apenas com esses recursos. Surgem, com isso, algumas categorias representativas, que marcam de certa forma uma divisão em classes, marcam relações, dizeres e imaginários, sendo: o professor da IES/escola pública em relação ao professor da IES/escola privada; o aluno da escola pública em relação ao aluno da escola privada.

Pensar sobre isso, na relação que estabelecemos com a Análise de Discurso, é empreender que "todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes" (PÊCHEUX, 1997, p. 92), e os sentidos de um discurso, sentidos naturalmente ideológicos, materializam-se no universo linguístico. Portanto, a ideologia materializa-se no discurso e o discurso na linguagem, quando se entende que a difusão da ideologia, por meio das instituições de ensino, deveria ser legalmente autorizada, sob critérios preestabelecidos.

Desde a primeira LDB, ocorreram mudanças que foram modificando os perfis das instituições de ensino superior, entre elas, marcadamente foram abandonadas as expressões "universidade livre" ou "faculdade livre" para designar as instituições

privadas de ensino superior (FRAUCHES, 2004), que desde então passaram a ter apoio/suporte/controlado do Estado. Esse processo representou uma mudança da educação superior no Brasil, visto que a entrada da iniciativa privada no mercado ofereceu um maior número de alternativas educacionais à população brasileira. Vale lembrar que em especial àqueles que se dispunham ou se propunham a pagar, com recursos próprios ou pelos financiamentos oferecidos por órgãos federais. Quantitativamente, não há dúvida de que se tratou, sobretudo, de mudanças positivas para o Ensino Superior no Brasil.

Ainda que, no discurso materializado pela língua, esta LDB tenha estendido às instituições privadas a possibilidade de implantação de estabelecimentos de ensino, conforme o Artigo 5º, inciso XV, da Constituição Federal de 1934, a competência de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional ainda se manteve como atribuição exclusiva da União¹⁶ (MONTALVÃO, 2010).

Nesse período, no que tange ao poder público, voltado à Educação, infelizmente, era comum a demora exagerada na aprovação de leis pela Câmara dos Deputados e Senado Federal, que trabalhavam em ritmo lento para decidirem sobre temas que entendiam de maior importância e complexidade. Embora mantivesse a iniciativa para legislar, o presidente da República era obrigado, na maioria das questões, a consultar os parlamentares (LESSA, 2001).

Cabe destacar dois aspectos, que reclamam por sentido: i) a apresentação do anteprojeto proposto por uma comissão dirigida pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1948; ii) e o substitutivo, apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda, em 1958. Nos temas expostos em cada projeto, é possível ver evidenciada, primeiramente, a proximidade do primeiro com o paradigma da Escola Nova, e um aparente rompimento com as propostas anteriores; e, em seguida, a defesa do substitutivo de Lacerda em favor da liberdade de ensino, onde se lê "liberdade a

¹⁶ Foi em cumprimento a este dispositivo constitucional, que o Ministro da Educação do Governo Dutra, Clemente Mariani, submeteu, em 1948, à apreciação do Congresso Nacional, o Projeto de Lei que, somente no ano de 1961, se converteria na Lei de nº 4.024/1961 (MONTALVÃO, 2010). O primeiro projeto de lei encaminhado diretamente do poder executivo ao legislativo em 1948 tramitou na Câmara dos Deputados e no Senado Federal por 13 anos, até a elaboração do texto final (LESSA, 2001). A regra, no Estado democrático de direito, de regime presidencialista é que as leis sejam feitas pelos órgãos de representação do povo - no Brasil, o Congresso Nacional (no âmbito federal), as assembleias legislativas (na esfera estadual) e as câmaras de vereadores (no nível municipal). Contrariando essa ordem democrática, estratégias de ação política deixaram suas marcas na legislação de ensino, visto que as Leis 4.024/1961 e 5.540/1968 (Reforma Universitária) tiveram origem em projetos oriundos do Poder Executivo.

quem quiser ensinar", com ênfase na subvenção às escolas privadas, por parte do Estado, como sendo uma questão forte que leva a Igreja e os representantes do ensino privado a apoiar tal projeto (SILVA, 2011).

A sustentação do governo Dutra¹⁷, pelo acordo partidário firmado entre o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), teve como consequência uma prática considerada de "medíocre rendimento do trabalho legislativo" (LIMA, 1968, p. 172), fazendo com que os parlamentares atuassem "como se o essencial fosse adiar as tomadas de posição para não irritar ou desgostar o presidente" (idem, ibidem), o que acabou por atrasar a tomada de muitas decisões importantes, como a reforma prevista na LDB/1961. Veja-se como aflora neste discurso o imaginário sobre poder oficial, cujo representante do Estado não poderia ser importunado.

Conforme colocamos, o início dos anos de 1960 é considerado um período de grande efervescência social, artística e cultural. É nesse período, por exemplo, que a editora Civilização Brasileira é transformada numa editora a serviço de uma cultura progressista pelo editor Ênio Silveira (1925-1996), que publicou os *Cadernos do povo brasileiro*. E, em dezembro de 1961, a linguística foi implantada no currículo de Letras por uma resolução do Conselho Federal de Educação. Na época, existiam 83 cursos de Letras, seguidores da tradição filológica portuguesa que norteava o ensino de línguas numa perspectiva histórica e normativa. A nova disciplina dava ênfase à descrição científica das línguas, numa perspectiva sincrônica (LOVATO, 2009; RIDENTI, 2000).

Depois de muitas discussões e conflitos, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 apresenta-se ou é apresentada com um novo discurso *sobre* educação nacional. Segundo Arroyo (2001), havia no discurso constitucional e das elites uma permanente repetição de que a educação poderia garantir, por si só, um futuro de progresso para todos. Essa era uma noção alardeada pelas elites para justificar suas riquezas, bens e prestígio diante das massas populares. Ideologia essa que é questionada por Arroyo (2001), quando afirma que essa apologia não passava de um mito. O Artigo primeiro desta lei, em seu caput retoma o mote norteador da revolução francesa, o qual permanece até a LDB de 1996, sendo:

¹⁷ General Eurico Gaspar Dutra foi presidente da República de 1946 a 1951.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade (BRASIL, LDB nº 4.024/1961).

Ainda em referência ao intertexto da LDB/61, com os ideais da Revolução, Orlandi, tratando sobre a Declaração universal dos Direitos Humanos, esclarece:

O Artigo número 1 é o que resume toda a filosofia da declaração: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade”. Está é uma paráfrase do lema da revolução francesa: liberdade, igualdade, fraternidade. A premissa “dotado de razão e consciência” é uma marca da conjuntura histórica e filosófica que é a do século XVIII (ORLANDI 2012, p.162).

Entendemos com Teixeira (1960), que durante a longa tramitação da LDB na Câmara dos Deputados, havia empecilhos à expansão da escola pública, restando à República “um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite”. Para Cunha (1983), somente com a promulgação da LDB houve a verdadeira equivalência dos cursos de grau médio, para efeito de promoção escolar e ascensão ao ensino superior.

Durante a vigência da LDB/1961, acordos firmados entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), os chamados “acordos MEC/USAID”, definiram uma nova linha de ação que deveria ser adotada na prática docente. O desfecho produzido por esses acordos mostra um momento histórico na educação brasileira de interesse para a análise que aqui se estrutura, pois influenciou significativamente na atuação do professor brasileiro e no imaginário sobre *si*, sobre seu *saber*, e seu *fazer*.

Os acordos MEC/USAID firmados para a assistência técnica e cooperação financeira dos Estados Unidos tinham por objetivo principal a reforma do Ensino Superior, introduzindo, no Brasil, o modelo tecnocrático do ensino superior americano, que visava ao mercado de trabalho, totalmente baseado nas orientações de Rudolf Atcon¹⁸. Em seu Relatório, Atcon atrelou o sistema educacional brasileiro

¹⁸ Rudolph Atcon, teórico norte-americano, fez um estudo sobre a universidade brasileira a partir de visitas realizadas a várias instituições do país. Seu relatório inclui parecer sobre: Universidade Federal do Pará; Universidade Federal do Ceará; Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal de Pernambuco; Universidade Federal da

a um modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina (ATCON, 1966).

Nas considerações gerais do seu relatório, Atcon aponta que, em todas as instituições visitadas, percebeu que a Universidade Brasileira não podia mais ficar à margem dos acontecimentos sociais. Destacou ainda a necessidade de mais planejamento institucional, melhor preparo do quadro técnico-científico; e, enfim, a reversão do que chamou de política salarial suicida (ATCON, 1966). Dessa forma, conclui que:

[...] a primeiríssima tarefa da reformulação universitária do Brasil tem que ser a de desvincular seu pessoal docente e administrativo dos cânones do serviço público. A implementação da autonomia administrativa e financeira, da qual fala o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases é um dever inescapável da Nação (ATCON, 1966, p. 81).

Nesse período, a sociedade brasileira enfrentava sérias crises de ordem econômica e social (ROMANELLI, 2003), consequências do subdesenvolvimento. Os programas de cooperação MEC/USAID, cujos gastos para os cofres brasileiros nunca foram contabilizados, orientaram e propuseram a reformulação da universidade brasileira, contando com um professor engajado aos princípios que estavam sendo impostos e tendo por objetivo declarado a ampla escolarização da população, numa perspectiva tecnicista. Porém, não havia uma interação entre as partes. Tratou-se de um período de gastos excessivos, poucos resultados, de formação docente limitada e tradicional.

Compreender que Atcon (1966, p. 11), mesmo não fazendo referência direta à culpa do Estado, ao revelar o seu desencanto em relação à formação de professores, relatou que a educação estaria desvinculada aos propósitos, e expectativas da sociedade:

O que é realmente triste é que [...], os educadores não tenham conseguido impor à sociedade o seu ponto de vista. Não surgiram, em nosso século, organismos e pensadores educacionais com uma clara compreensão do problema em conjunto e com a suficiente convicção do papel essencial, vital mesmo que a eles cabe e deve caber, na solução desta gama de problemas que se vinculam ao desenvolvimento integral da comunidade.

Atcon (1966) sugere que o sujeito professor, já naquele momento, é separado em duas categorias: aquela que pratica a educação e aquela que a pensa, conforme dito "pensadores educacionais". E pior, já é considerado culpado pelos problemas do Brasil, remetendo à questão do discurso religioso aqui discutido. A situação continuaria caótica e a culpa re(cai) sobre os professores, uma vez que não convenceram a sociedade no interesse pela solução dos problemas apresentados pela educação e nem havia, no meio, pensadores capazes de entender o que se passava. Vale pensar sobre qual imaginário de professor um relatório destes se reporta: o professor brasileiro não sabe, não pensa, não convence, não se envolve, não muda o país, logo, torna-se o culpado.

Para Romanelli (2003), a análise feita por Atcon (1966) é ingênua, parcial e distorcida. A autora explica que é ingênua, pela crença que os educadores teriam o poder de se impor em qualquer sociedade; parcial, por não considerar que havia escassez de educadores idealistas, com consciência crítica do processo educativo; distorcida, por considerar que a omissão dos educadores seria a causa dos problemas educacionais promovidos pelo subdesenvolvimento.

A Lei nº 4.024/1961 pode ser considerada um artifício do governo criado para respaldar os referidos acordos, que visavam a estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira, consolidado o movimento de aproximação com os organismos internacionais, na área da educação (ROMANELLI, 2003).

Os acordos MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a "ajuda externa" para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os acordos não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram importância no processo de reforma da educação brasileira durante a ditadura militar (ROMANELLI, 2003).

A ajuda internacional tratava-se não somente de meros e generosos acordos de cooperação técnica, pois traziam também um planejamento ideológico, sem considerar o contexto de este ser aplicado (ROMANELLI, 2003). Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade, foram firmados doze acordos, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior, sendo o último firmado no ano de 1976.

Os acordos lançaram as principais bases das reformas de todo o sistema de ensino brasileiro, os ramos acadêmico e profissional, a reestruturação administrativa e, merecendo destaque, por conta deste estudo, o planejamento e o "treinamento de pessoal docente e técnico" e o controle geral do ensino por meio da realização de viagens para publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos (ROMANELLI, 2003). Tais acordos foram denunciados por estudantes e educadores como sendo uma tentativa de dominação cultural, que impunha um modelo de educação que fora utilizado nos Estados Unidos, antes da década de 1920; 40 anos depois, chega no Brasil (ARAPIRACA, 1982).

Mesmo não sendo a proposta para esta subseção, não podemos deixar de trazer, com Guimarães (2005), a questão da nomeação, quando nesse documento faz-se referência a "treinamento", possibilitando pensar o modelo educacional previsto para o período. A definição de formação docente que se regulariza até aqui é a da transmissão, da repetição, dos estudos dirigidos, da técnica e do treino, com base em modelos importados, apagando as discussões que, mesmo de forma embrionária, vinham ocorrendo no contexto brasileiro. Considerando a formação de professores, os aspectos que emergem naquele período são disciplinares, aplicação de técnicas de ensino, sem base teórica, cuja atuação e licença para ensinar se dará pelo controle, com suporte pela supervisão no estágio. Este que, por sua vez, poderia "treinar" o futuro professor para "guardar" a língua.

Após a LDB de 1961, o Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de "aplicar" os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso.

Antes da promulgação desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, era entendida mais como tema de um programa do que como um objeto mínimo curricular. A prática, quando realizada, era desenvolvida em estabelecimentos-modelos (Colégios de Aplicação) junto às faculdades onde se formavam professores, vinculados às Faculdades de Filosofia. Deve-se ressaltar que a anterior exigência de manter um colégio de aplicação não obrigava legalmente a realização da prática de ensino às licenciaturas.

Além da questão da obrigatoriedade, mesmo não sendo o foco desta seção, vale pensar também sobre a nomeação do título acadêmico recebido pelo sujeito depois de formado: licenciado. A *licenciatura* é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença para o exercício do magistério.

Essa nomeação, bem como a obrigatoriedade do estágio supervisionado implantada pela Lei resume por si os rumos tomados pela formação de professores. E, em seguida, a política educacional do regime militar, ao longo dos seus 21 anos de duração (1964-1985), alterou a estrutura da primeira LDB, provocando mudanças, algumas das quais ainda visíveis no cenário atual.

Durante esse período, apesar de sua desatualização, a LDB, que articulava os níveis de estudo da educação infantil ao ensino superior, foi sendo desestruturada e fragmentada em vários “subsistemas” que perderam a relação entre si. Além disso, composta de forma autoritária e equivocada, a Reforma da Educação Superior (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968), promovida pelos militares, precedeu à reforma do ensino de 1.º e 2.º graus. Em seguida, focamo-nos precisamente nessa Lei de 1968.

3.2 LEI Nº 5.540/1968: AJUSTANDO O (DIS)CURSO

Somos todos sujeitos sócio-históricos, assujeitados ideologicamente. Ao considerarmos essa máxima, entendemos o sujeito e o sentido como processo

dessa identidade, bem como pelo modo como os sentidos são constituídos (ORLANDI, 2007). Por isso, nossas reflexões remetem-nos a pensar o discurso *sobre* o professor (como posição e não como sujeito empírico), que o constitui desde o sempre, até hoje. Para tanto, tentamos compreender o texto das Leis, pela interpretação para chegar à compreensão do discurso oficial presentificado no discurso jurídico, que trata da formação docente.

Nessa base, compreender o discurso *sobre* o sujeito professor presente na Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, é também significar, é uma tomada de posição política. É não aceitar passivamente a repetição de que essa Lei, denominada Reforma do Ensino Superior, tenha sido implantada para melhorar o ensino no país, para formar cidadãos críticos e criativos, ou para colocar o país em outro patamar educacional. É encorajar-se em dizer que ela é resultado de um sistema autoritário que usou a escola como um aparelho ideológico de Estado. É um contexto possível de ser controlado e moldado (ALTHUSSER, 1985).

A Lei nº 5.540/68 é formada por 58 artigos, que foram distribuídos em cinco capítulos, que tratam dos seguintes temas: I) Do Ensino Superior; II) Do Corpo Docente; III) Do Corpo Discente; IV) Disposições Gerais; V) Disposições Transitórias.

Essa Lei é de grande importância para a pesquisa realizada na nossa tese, pois ofereceu material de análise para os dois eixos temáticos do nosso estudo, ou seja: a *formação de professores*, porque conduziu a reforma universitária, e o discurso *sobre o sujeito professor*. Sendo baseada nos estudos realizados para o Relatório Atcon e no relatório de Meira Matos (Coronel da Escola Superior de Guerra), a Lei 5.540/1968 reflete o regime político instaurado com o golpe militar de 1964, período no qual a classe docente, representada pelo sujeito professor, passa por diversas crises, inclusive ideológica, de autonomia e de identidade.

Implantada por decreto, a LDB de 1968 tem como materialidade algo que solicita compreensão sobre a questão das retiradas feitas da Lei anterior, mas, em especial, a ênfase na questão dada à questão disciplinar. De acordo com o que acreditamos, parece-nos que não podia ser diferente, uma vez que ela é

regulamentada quatro anos após o golpe militar, cujo slogan norteador das práticas repressivas do governo ditatorial era "Ordem e Progresso".

A título de introdução à reflexão, vejamos alguns artigos da Lei 5.540/1968:

Art. 3º As universidades gozarão de **autonomia** didático-científica, **disciplinar**, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos. [...]

Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades **serão disciplinados** em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.

Art. 6º A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior **serão disciplinados** em regimentos, cuja aprovação deverá ser submetida ao Conselho de Educação competente. [...]

Art. 13. Na administração superior da universidade, haverá **órgãos centrais de supervisão** do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais devem participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional (BRASIL, Lei Nº 5.540 de 1968, grifos nossos).

Os grifos, como tudo na língua, significam. Eles retomam a questão analítica que vimos tratando nesta tese: o processo parafrástico, pela repetição ideológica (não) idêntica, como constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor. Apesar da forma autoritária que foi implantada, a reforma universitária de 1968, imposta pelo regime militar, dizia trazer, em seu texto, transformações no cenário educacional brasileiro, inclusive, de forma aparente, propondo a questão da autonomia do docente (nem tão positivas). Por que não tão positivas? Ocorre que a escola, a educação e o sujeito professor passaram a ser usados de forma a atender ainda mais aos objetivos daqueles que ocupavam o poder institucional e que usavam todos os recursos disponíveis como instrumentos nesse processo de dominação. Para Althusser (1985), a história classifica como heróis os professores que – em seu ofício inglório –, em algum momento se insurgem contra o sistema escolar e contra os grilhões de ideologias impostas. Contudo, afirma o autor, que todos, mesmo sem essa consciência, estariam irredutivelmente atrelados a um modelo dominante e dominador de Estado, para cuja manutenção todos contribuem.

Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e alimentar a representação ideológica da Escola que a torna hoje tão 'natural', indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, quanto a Igreja era 'natural', indispensável e generosa para os nossos antepassados de há séculos (ALTHUSSER, 1985, p. 67).

Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e assassinou opositores, a escola, depois da mídia, é um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar (ROMANELLI, 2003). Depois do golpe militar¹⁹ de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos; desses profissionais, muitos foram calados para sempre; alguns se exilaram; outros se recolheram à vida privada e outros, ainda, demitidos, trocaram de função. Neste percurso, é notório o processo de silenciamento ocorrido na grande maioria. Em alguns casos, inclusive, através de castigos físicos, de apagamento do sujeito e de sua vontade política. Nesse período, o governo investiu milhões em marketing próprio, aparentando oferecer o acesso e direito à educação para todos; há um controle geral nos meios de comunicação e na educação. O cidadão brasileiro é calado. Politicamente, não há espaço para contestação, fortalecendo um imaginário sobre o poder oficial, que se percebe instituído nos dizeres da sociedade de forma geral.

Nessa certeza, apontamos Haroche (1992, p.190) que, com citação de Legendre, afirma: "O desejo do sujeito é calado precisamente porque o sujeito procede da literalidade e da univocalidade da Lei: 'O sujeito-de-direito, na burocracia, procede dos escritos da lei, e não tem nada a dizer que lhe seja'.

Não há como desvincular os aspectos sócio-históricos do estudo que fazemos. Daqueles que fizeram parte da educação brasileira nesse período, interessa-nos, então, o modo como o regime militar (1964-1985) afetou (e ainda afeta) a prática docente e sobre a forma de estruturar os cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior (IES). Desses, destacam-se dois fatores que, conjugados, provocaram uma grande transformação na trajetória e composição da categoria, principalmente das instituições públicas estaduais, que foram o aumento no número de professores e o arrocho salarial, fatores sentidos durante todo o período da ditadura (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006). O nosso interesse por essas questões reside no fato de que os mesmos, sob o domínio da memória, afetaram o dizer circulante sobre o sujeito professor, o que acaba por se tornar um senso

¹⁹ Golpe Militar de 1964 designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, que culminaram, no dia 1 de abril de 1964, com um golpe de Estado que encerrou o governo do presidente João Goulart.

coletivo ou uma espécie de memória social²⁰ (GONDAR, 2005), que é aquela que circula por meio dos sujeitos e parece nunca desfazer-se.

Nesse momento histórico, no qual o Brasil tentava se modernizar a qualquer preço, pela via autoritária, (e porque é possível calar vozes, mas jamais as consciências), o aumento no número de professores e o arrocho salarial acabaram por unir parte da classe do professorado, tornando-a a maior categoria profissional do país; e, unidos adotaram uma identidade de oposição ao regime vigente, distinguindo-se do perfil que se manteve até a primeira metade dos anos de 1960. É dessa forma que a profissão passa a se afastar de algumas fortes características que a identificavam até então: uma categoria profissional pequena, com origem social proveniente das camadas médias e até da elite, que se mostrava conservadora e não simpatizava com os movimentos sindicais e que era, notadamente, marcada pela presença feminina (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006; LOURENÇO, 1945). Não que isso possa ser considerado uma ruptura, ou acontecimento, pois, com Guimarães (2005), vale lembrar que "o acontecimento, que se fala é, do meu ponto de vista, espaço de temporalização. Nesta medida o passado no acontecimento é uma rememoração de enunciações por ele recortada, fragmentos do passado por ele representados como o seu passado" (p. 15).

Do mesmo modo, a nova categoria, submetida a condições de vida e de trabalho determinada pelo arrocho salarial, passou a se organizar e a construir uma nova identidade, adotando, inclusive um discurso coletivo, com a criação de associações de classes, como a Confederação dos Professores Primários do Brasil, que, por força das reformas educacionais da ditadura, cresceu numericamente e se transformou na Confederação dos Professores do Brasil.

Nesse processo, a profissão docente, mesmo com esse espírito de luta, em decorrência da rápida e profunda transformação que sofreu, implantada pelo poder institucional, passa por uma crise de identidade, estando a meio caminho da proletarianização. As mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro durante o regime militar mostram que o imaginário sobre o professor foi sendo construído

²⁰Percebemos a memória social, como produto do entrecruzamento de diversas disciplinas, não constitui um território unívoco, mas um território polissêmico. Não há definição única, pois a memória comporta diversos sentidos, conforme a disciplina ou o pensador que dela se ocupe. Esta polissemia aparece também em noções correlatas, fazendo com que as concepções de memória individual e memória coletiva apresentem variações em diferentes saberes.

fragilmente sobre as bases do interesse político (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006), num sistema ditatorial, cujos reflexos ainda podem ser notados.

Os professores que fugiram à regra, manifestando o seu descontentamento com a situação que o Brasil vivia com a ditadura, naquele período, passaram a ser considerados inimigos políticos do poder. Essas condições de produção são propícias para o processo de constituição do discurso *sobre* o sujeito professor, visto que, até então, uma forte marca da categoria era presença de um professor submisso, forma(ta)do pela noção de que calar-se era uma questão de continuar vivo, literalmente falando, que vinha sendo conduzida pelo sistema ao longo dos anos.

Veja-se como, a partir da instauração da ditadura, configura-se um momento difícil na educação brasileira, principalmente no meio acadêmico, no qual, pela força, o governo acredita poder romper com concepções e posturas antes praticadas pelos docentes. No entanto, mesmo nessas condições de produção, isso não ocorre de forma tão simples, já que pela sua interpelação ideológica, o sujeito é sempre-já sujeito, insere-se em um mundo ideologicamente pré-construído e dividido em classes. O sujeito é sempre constituído por outros sujeitos, ele não é só o que diz de si mesmo, até mesmo porque a origem do que o sujeito diz não está em si, mas é fruto de dizeres vindos de outros lugares, outros momentos e outros sujeitos. O fato de não ser apenas interpelado pela ideologia, mas também pelo inconsciente fez com que nem todos se calassem diante das atrocidades cometidas pelo sistema.

As condições de produção do momento pós-golpe são terreno fértil para que a pedagogia tecnicista-ideológica fosse "semeada", não questionada, sendo reforçada pelos acordos MEC-USAID, que nortearam as reformas educacionais instituídas pelo governo militar. A primeira dessas reformas foi, então, direcionada ao ensino superior, pensada por meio da Lei 5.540/1968, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, que, apesar de não revogar a LDB de 1961, promoveu diversas alterações no seu texto e, conforme dizeres em autores diversos, produziu um modelo na educação superior no Brasil, adaptado aos objetivos do sistema vigente.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Art. 3º As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente (BRASIL, Lei 5.540/1968).

Para a execução dos acordos firmados no período (MEC-USAID), foi formada uma comissão mista de professores convocados (eleitos compulsoriamente) pela ditadura e "treinados" pelo governo dos Estados Unidos. Os acordos só se tornaram públicos em 1965/66. Em documento elaborado em 1968, sobre os convênios, o professor Lauro de Oliveira Lima (1968, p. 8) mostra sua estranheza ao processo, afirmando que pela primeira vez via o planejamento educacional de um país ser “objeto de sigilo para o próprio povo que o utilizará [...]”. Quem eram os convocados? Quais os critérios? O que propunham? A falta de respostas mostra mais uma etapa da anulação/apagamento do sujeito professor, que iria "aplicar" as propostas advindas do acordo. Além disso, há o desejo de “americanização” da educação brasileira então em andamento, visto que, com exceção dos que estavam recebendo orientações e treinamentos, os demais membros da comunidade escolar não foram convidados a participar e decidir sobre a elaboração do material didático. Nesse momento histórico, materializando ao discurso jurídico, o sistema educacional brasileiro fora elaborado para ser executado tal qual estava a orientação dada pelos americanos e não para ser questionado. O professorado, por força da ditadura militar, viu-se acuado, destituído de qualquer autonomia, sendo dessa forma neutralizado, enfraquecido.

Ainda que o sistema brasileiro tenha adotado a orientação externa obrigatória, sobre essa questão, conseguiu conservar algumas posições brasileiras, apesar de a formação técnica estar sendo feita com bibliografia exclusivamente estrangeira. Mesmo que os livros adotados na época, com temática norte-americana, pudessem ter desfigurado o espírito da educação elementar brasileira, isso não ocorreu pela existência de um “*profundo sentimento nacional* do professorado brasileiro” (LIMA, 1968, p. 12, grifo nosso).

Como processo constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor, é preciso retomar que essa Lei da Reforma Universitária fixou as normas de organização e

funcionamento do ensino superior e a sua articulação com a escola média, trazendo determinações formuladas em gabinete, sem qualquer entendimento com a comunidade escolar, não considerou a escola básica como sendo primordial para a melhoria na qualidade de ensino naquele momento.

A base da estrutura e funcionamento da educação brasileira atual partiu da Lei dessa reforma. Muitas das medidas ainda hoje adotadas para orientar e conformar a organização do ensino superior teve sua origem nessa LDB. Entre os dispositivos mais utilizados por ela implementados, destacamos o formato da organização das universidades, que passou a ter algumas novas determinações e características (SCHWARTZMAN, 1988).

A reforma extinguiu (teoricamente) o sistema de cátedras vitalícias, que garantia, aos professores das universidades públicas, estabilidade no emprego e liberdade de ensino; as congregações de catedráticos decidiam, em cada faculdade, todos os assuntos que não estivessem em desacordo com as normas e a legislação federais. Não tendo ficado por aqui, a reforma promoveu ainda a unificação do vestibular, que passou a ser classificatório; agregou as faculdades em universidade, objetivando ampliar a produtividade com a unificação de patrimônio e administração, concentrando recursos; criou o sistema de créditos, que permitiu matrícula por disciplina. As funções do reitor e do diretor de universidades também foram definidas pela Lei, que traz ainda as prerrogativas relacionadas ao corpo docente e discente, além de apresentar algumas disposições gerais e transitórias (SCHWARTZMAN, 1988). Desses, três aspectos merecem ser destacados para o que vemos tratando, a constituição do discurso *sobre* o professor, sendo: i) a perda da estabilidade; ii) a disputa de vagas pelo vestibular, e iii) a nomeação dos reitores por Lei, não mais por voto. Isso remete a um delineamento/determinação de sujeito, implicando na definição de um novo perfil docente, que inserido nesse contexto político e social, sente o impacto da pressão de um Estado, que espera se afirmar e impor sua soberania, e acaba se definindo em função dela.

A nomeação dos reitores e diretores de unidades, que foram divididas em departamentos, fragmentadas em setores, passou a dispensar a necessidade de esses fazerem parte do corpo docente da universidade, podendo ser "*qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial*" (ARANHA, 1996, p. 214, grifo nosso). Essa prerrogativa coloca o professor numa posição de desmerecimento e desvalorização, uma vez que a sua importância enquanto gestor, ocupando os

cargos de chefia e liderança no interior das instituições educacionais, já não era exclusividade da docência. Há, também, a separação entre gerir e ensinar, feito agora por "qualquer pessoa". Não é preciso compreender a educação para assumir determinados cargos, os quais, no período, eram preenchidos por alguém nomeado, cujos critérios não se conheciam.

De cunho ditatorial, com discurso voltado à questão da "ordem e da disciplina", esta Lei teve o intuito de substituir o que vinha disposto acerca do ensino superior naquela que a antecedeu. O projeto que originou a Lei nº 5.540/1968 foi resultado de estudos feitos por um grupo de trabalho criado para esse fim, por decreto do Presidente da República, general Arthur da Costa e Silva. O decreto-lei foi muito utilizado no Estado Novo e no Regime Militar; neste último pela ausência de manifestação do Congresso Nacional, o decreto-lei era sempre considerado definitivamente aprovado.

O poder do sistema fora imediatamente instaurado, e teve como um dos *slogans* "Ame-o, ou deixe-o", referindo-se ao Brasil, o qual sustenta muitas práticas contra os opositores desse período. Com referência a "ame-o", no que vimos tratando sobre a repetição não idêntica, "Ame a Deus sobre todas as coisas", retomamos Haroche (1992), para quem, "a ideia de determinação traduz uma certa concepção da relação do sujeito com Deus, uma subordinação maior ou menor do discurso humano ao discurso divino. O termo determinação recobre a questão do sujeito e do complemento" (p.99). Vale repensar que esse dizer aparentemente inofensivo vai muito além, pois, segundo Orlandi (2007, p. 26), "[...] as palavras escolhidas para uma mesma coisa, por sujeitos ou em situações diferentes, significam diferentemente umas das outras". E, entre dizeres enganosos e práticas perversas, os direitos fundamentais do cidadão estavam suspensos. Qualquer um podia ser preso se fosse desejo e ou "necessidade" do governo. Nas escolas, nas fábricas, na imprensa, nos teatros, a sociedade brasileira sentia a mão de ferro da ditadura. Nas instituições de ensino, Meira Mattos e os membros da Comissão pretendiam instaurar a proposta de fortalecer o princípio de autoridade, reforçar o recurso à intimidação e à repressão no meio universitário. Esse recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou

empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos.

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dêle participe;

IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (BRASIL, Decreto-Lei Nº 477 1969).

Iniciado pelo golpe de 1964, imposto pelo terror e medo, sustentado pelos investimentos em marketing, amparado pelos sucessivos Decretos, bem como pelo retalhamento da Lei de 1968, em 26 de fevereiro de 1969, o Decreto-lei nº 477²¹, também chamado de "AI-5 das universidades"²², descrito pelos "milicos" como necessário para manutenção da ordem no país, foi promulgado pelo então presidente Costa e Silva, durante o regime militar brasileiro. Esse diploma legal previa a punição de professores, alunos e funcionários de universidades considerados culpados de subversão ao regime.

²¹ Decreto Lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1967. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10b.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2014.

²² Essa associação é feita em virtude de o Decreto nº 477/1969, ser tão repressor quanto o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, cujo preâmbulo estabelece que: São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 08 mar. 2014.

Art. 1º § 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;

II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator fôr beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não poderá gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada de território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere êste Decreto-lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável, de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instauração de inquérito Policial (BRASIL, Decreto-Lei Nº 477 de 1969).

Como forma de controle, foram criadas as Assessorias de Informação nas instituições federais de ensino superior, para tentar coibir as atividades de caráter, (tido como) “subversivo”, tanto de professores quanto de alunos (OLIVEN, 2002). É notório o intuito de calar consciências, uma forte tendência para perseguir os que se opunham ou não seguiam o regime. Esse discurso *sobre*, em relação a estes sujeitos, materializa-se na sua culpabilização e vem a ser repetida ao longo do tempo, formatando certo discurso *sobre*, relativo às funções que esses indivíduos ocupam. De forma gradual, nesse período ditatorial, o sumiço daqueles que se opunham ao sistema no período, e o silenciamento, o calar-se dos que não eram levados pelos militares, fora tão intenso que reportava a algo quase sobrenatural, mítico, de algo inviolável, vai além do real, passa para o plano simbólico e constitui-se. O silêncio não fala, ele significa. Ao falar (ou calar), o sujeito constitui um sentido e constitui a si próprio, em um processo de formação da identidade na relação com a língua (ORLANDI, 2007b).

Nesse período, de forma contraditória e autoritária, os professores, como classe pensante, foram definidos como inimigos, colocados no mesmo patamar ocupado por aqueles considerados inimigos do sistema político vigente. Vale pensar qual a posição-sujeito assumida pela classe. Na prática, o acusado era submetido a um processo sumário. Os professores foram colocados nessa posição. Com o Decreto-lei nº 477/1969, ocorreu a ingerência do regime militar sobre as universidades, sendo retirados mais de mil estudantes das universidades e demitidos cerca de 200 professores das instituições de ensino. Os demitidos ficavam

impossibilitados de trabalhar em qualquer outra instituição educacional do país por cinco anos; ao passo que os estudantes expulsos ficavam proibidos de cursarem qualquer universidade por três anos. Impedia-los, portanto, de ascender ao sistema e de, eventualmente, poderem influenciar outros, a novos rumos. Essa prática, pelo discurso, funcionou "de modo a assegurar a permanência de uma certa representação" (ORLANDI, 2007b, p.73); nesse caso, a representação da culpa; culpa dos que foram punidos por contestarem, culpa dos que se calaram. Não há como separar essa representação da que constitui o sujeito de direito na sua forma religiosa, considerando como as práticas do período foram discursivizadas, como foram apresentadas para a população, que alheia, a tudo aceitava passivamente.

A norma vigorou por dez anos, sendo revogada pela Lei da Anistia até 1979. Esse fragmento histórico faz ressoar a forma como professores, que se manifestavam contra o regime militar, foram calados, condenados e impedidos de voltar à profissão. Nesse processo de apagamento, a repressão fez calar muitas vozes do sistema educacional brasileiro, vozes essas que se levantavam contra o sistema, desconstruindo a incipiente elaboração das práticas políticas que estavam nascendo, bem como a configuração de novos padrões de ação coletiva, como a sindicalização e, posteriormente, as greves. Foi possível ocorrer esses confrontos naquele momento por uma aparente abertura política, caso contrário, mesmo vivenciando choques ideológicos, o uso da palavra ficava restrita ao plano oficial. Para Chauí:

É no campo da ideologia que os sujeitos sociais e políticos explicam a origem da sociedade e do poder político; explicam as formas de suas relações sociais, econômicas e políticas; explicam as formas 'corretas' ou 'verdadeiras' de conhecimento e de ação; justificam, através de ideias gerais, as formas reais da desigualdade, dos conflitos, da exploração e da dominação como sendo, ao mesmo tempo, 'naturais' e 'justas ou injustas' (CHAUÍ, 2007, p. 19).

Quanto contraditório é o discurso de que a Lei nº 5.540/1968 é uma nova lei, pois, se por um lado apresenta um outro paradigma à educação superior, por outro, estanca muitas possibilidades, regulariza dizeres e fazeres, muda relações, atitudes e comportamentos, atuando, inclusive, com a intervenção militar. A postura acadêmica, no período do regime militar, produzia grande impacto. Os reitores eram respeitados e os catedráticos "escolhidos" pelo sistema, cujos critérios desconhecemos, eram tidos como sábios, verdadeiros mestres, ídolos a serem

seguidos. Apesar da repressão, alguns marcaram o seu lugar na história, como quando em 1968, o célebre reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Pedro Calmon, ao barrar os policiais que tentavam invadir a Faculdade Nacional de Direito, no Centro do Rio, exclamou que “policia! só entra na universidade se fizer vestibular” (FERNANDES, 2011, p.1).

Por essa materialidade é possível depreender que: i) nesse período, descrito como democratização do acesso ao ensino superior, como hoje, o vestibular é/era o fator limitador ao acesso à universidade, em especial nas universidades públicas; ii) Sugere a presença de uma estratificação de classes ali acentuada, quase separando a IES da sociedade em geral; iii) Esse dizer mostra em espaço, uma forma de resistência ao discurso jurídico, ao poder oficial emanado por ele. Temos uma relação de força entre duas instituições, uma que produziria o conhecimento; outra que quebra de antemão as possibilidades da referida resistência, no intuito de impedir a ruptura e a (trans)formação. Em relação à força do poder oficial instituído pelos documentos jurídicos, evidenciamos:

Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades e Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias ou estabelecimentos isolados far-se-á com observância dos seguintes princípios:

I - o Reitor e o Vice-Reitor de universidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente;

II - quando, na administração superior universitária, houver órgão deliberativo para as atividades de ensino e pesquisa, principalmente se constituído de elementos escolhidos pelos Departamentos, a lista a que se refere o item anterior será organizada em reunião conjunta desse órgão e do Conselho Universitário ou colegiado equivalente (BRASIL, Lei Nº 5.540 de 1968).

Uma prática repressiva se fortalece através da forma com que é discursivizada. E, por não haver separação entre teoria e prática, esse era o imaginário de educação que teria modificado as políticas de ensino, se não tivessem sido abolidas pelo sistema ditatorial, que intimidou, calou, (re)apresentou os sujeitos que teriam a obrigação de engrandecer um sistema ao qual discordavam. Há nessa postura a separação do saber constituído, em relação ao poder instituído pelo golpe.

Nesse período conturbado, por várias vezes, a polícia invadiu universidades, como a UnB que teve pelo menos quatro invasões do campus pelos militares. No segundo ano do regime, a Universidade de Brasília já havia perdido mais de 80% do seu quadro de professores (UNB, 2007).

Com o corpo docente aumentado, e, agora, calado e como “empregado do governo”, a nova categoria docente foi submetida a um padrão socioeconômico inferior a que ocupara antes, situação que se mantém, pelo menos no que se refere aos professores da rede pública do ensino básico. Para Mills (1979, p. 147), “os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais”. Essa condição de assujeitamento, entretanto, não se refere apenas ao empobrecimento econômico, mas também à dilapidação do capital cultural que a categoria possuía (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

As licenciaturas que proliferaram no regime militar produziram um grupo de profissionais formados quase que em regime de urgência, o que gerou graves consequências culturais e na qualidade da formação. Certamente, como resultado, termos profissionais menos preparados, nos quais se incluem os licenciados em Letras, estes que deveriam “guardar a língua”.

Consideramos que sujeito, história e sentido constituem-se mutuamente (ORLANDI, 2070). Nessa perspectiva, como um aspecto relevante para o nosso estudo, pensar que as condições de produção apresentadas até aqui são base no processo de proletarização da categoria docente, a descaracterização das atividades pedagógicas como uma atividade especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, o que provocou a efetiva perda do seu *status* social. Desse modo, há a constituição de uma “nova” identidade social do professorado: “um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006, p. 159).

Se na Lei de Diretrizes e Bases anterior, o espaço reservado para o estágio supervisionado já estabelecia uma relação de poder entre quem atuava e quem avaliava, neste período ele é um campo de controle e dominação. Pelo discurso jurídico, o estágio era (é) definido como uma forma de reparar as faltas da deficiente formação oferecida aos professores. Em 1969, o estágio supervisionado passa a ter o tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, conforme determinação do Parecer 627/69.

Nesse contexto ditatorial, as mudanças ocorridas foram diversas e dentro dessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, que tratava do “Exercício

do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau”. Sobre a Didática e a Prática de Ensino, lê-se nesse documento:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, Parecer CFE nº. 349/1972).

Além de dar continuidade ao que vinha ocorrendo, com relação ao estágio, é importante citar, ainda, a Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, regulamentada pelo Decreto Nº 87.497/82, a qual “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo”, pois os estágios na área de formação de professores também devem se inserir dentro dessas normas gerais; devem ser executados, acompanhados e avaliados de acordo com os currículos dos cursos; não geram vínculo empregatício; o tempo do estágio não pode ser inferior a um semestre letivo; e haja a assinatura de termo de compromisso. Há outros dispositivos anteriores a referida Lei, mas essa vigorou até 2008.

Essa Lei previa que os estágios devessem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem.

§ 3º Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e ser planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (BRASIL, Lei Nº 6.494/77).

Além dessa, antes de 1996, a LDB atual, tivemos outras Leis sobre o estágio, mas sempre com referência a estágios de forma geral, não como prática de ensino.

Ainda, faz-se relevante destacar que, durante o próprio período do regime militar (1964-1985), o sistema ditatorial foi, ao longo do tempo, esmaecendo, (de forma lenta) por conta de movimentos internos e pressões em prol da democracia. Foi ainda durante esse período, no ano de 1980, no qual certa abertura política já vinha sendo prenunciada, que os professores das Instituições Federais de Ensino

Superior do Brasil se encorajam à realização da primeira greve²³ da categoria, quando 19 universidades e sete escolas isoladas paralisaram as atividades por quase um mês. O movimento grevista tinha entre as suas reivindicações a revogação da Lei que determinava a nomeação de reitores pelo Presidente da República; os professores queriam autonomia para eleger seus representantes (FICO, 2004).

Com reivindicações próprias, os professores do ensino superior foram se desligando do professorado em geral, pois já havia sido estabelecida uma estratificação entre o professorado; suas lutas já não tinham mais os mesmos objetivos específicos; ou seja, mesmo quando a reivindicação por melhores salários era geral, as negociações passaram a ocorrer em momentos diferentes, com pautas próprias, (o discurso), recorrentemente. Isso acontecia porque, como já dito, nem todos os professores entraram na luta contra o sistema vigente; houve aqueles que se omitiram e também aqueles (poucos e talvez privilegiados) que entenderam o momento como positivo.

A assunção destas diferentes posições pelos professores nos remete ao que Pêcheux considera sobre o sujeito não estar livre para escolher deliberadamente, numa determinada situação, o que falar, o que dizer, o que reivindicar. O seu dizer estará sendo afetado pelo sempre “já-lá”, o interdiscurso (PÊCHEUX, 1993). O que Pêcheux (1993) aponta como “já-lá”, refere-se aos sentidos que foram sendo construídos historicamente, influenciados pelas relações, que são assumidos ou não pelo sujeito, dependendo das posições discursivas que poderá ocupar (ou não), em razão do funcionamento da ideologia, cujas fronteiras são tênues e porosas. Desse modo, sempre haverá algo muito maior, que vem antes, e que por estar estabelecido, delimitará indelevelmente cada discurso.

3.3 LEI Nº 9.394/1996: (IN)DEFININDO O RUMO

Já estamos em um Governo Democrático. O percurso feito até aqui faz refletir a posição que ocupamos quando tentamos fortalecer a noção de que o

²³ A partir de então, até 2005, ocorreram mais 16 greves. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2012/08//ha-32-anos-professores-federiais-realizavam-a-primeira-greve-361894.php>>. Acesso em: 01 out. 2013.

autoritarismo está presente no discurso pedagógico, bem como de que o político está em qualquer discurso (ORLANDI, 2007a). Deste modo, não sejamos ingênuos em relação à Lei que agora apresentamos, mediatizada como um acontecimento novo, inovador no âmbito educacional.

Trazemos, agora, à nossa reflexão, então, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, tendo retomado os sentidos das leis anteriores, os transforma, ainda que não rompa com o já existente. Entendemos que a referida lei traz, na constituição do discurso *sobre* de professor, sentidos já inscritos anteriormente num determinado espaço ideológico, ainda que deslocado, considerando-se que as condições de produção não são mais as mesmas e os sentidos, em vista disso, ainda que carreguem uma memória, também não permanecem iguais. É preciso compreender como os sentidos que ali se constituem nos tira da posição do repetível, afinal, o sentido é sempre uma questão aberta, mas não qualquer um, pois qualquer modificação na materialidade do texto implica distintas relações com a exterioridade, o que corresponde a diferentes gestos de interpretação (ORLANDI, 2007). O documento a seguir expõe:

Art. 67º § 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, Lei nº 9.394/1996).

Esse recorte mostra que essa LDB, mesmo no plano oficial, responde às discussões sobre educação que vinham acontecendo há algum tempo nas universidades, nos centros de pesquisa, nas escolas. Como já dissemos, ela "assume" os dizeres, os saberes e necessidades emergentes na educação do país. Por isso, é preciso perceber que não é a Lei que implanta algo novo, pelo contrário, ela materializa o já posto na ordem social, econômica e educacional, em governos ditatoriais ou não.

A LDB que aqui estamos tratando agrega poderes, valores e vontades do período em que foi sancionada. E, a década de 1990 foi marcada por fatos importantes dentre eles destacamos alguns, sendo: o processo de privatizações das estatais no Brasil, justificadas midiaticamente como captação de recursos para bem

poder governar; em 25 de setembro de 1992, o Congresso Nacional aprova o *impeachment* do presidente Fernando Collor; assume o vice-presidente Itamar Franco. Em julho de 1994, foi implantado o Plano Real. Este programa, pensado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (que na época era Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco), dizia visar a estabilização da economia brasileira e reduzir a inflação que vinha descontrolada desde o período militar. Este plano, cujos resultados foram considerados satisfatórios, "colocou" FHC no Governo, então como Presidente, em 1995. Em maio de 1994, morre o piloto Ayrton Senna, considerado ídolo motivador de grande parte da população. Em 1996, acontecia uma das mais sangrentas páginas dos conflitos agrários brasileiros. Militantes dos Sem Terra acampavam na região de Eldorado dos Carajás, protestando contra a demora da desapropriação de terras. A polícia cercou os 1500 trabalhadores e começou a atirar, o que resultou em 19 mortos e dezenas de feridos, que conseguiram escapar do cerco (Este fato contradiz de forma direta o que propõe a LDB, sobre relação democrática). Em julho de 1994, ocorre a Copa do Mundo de Futebol nos Estados Unidos, e o Brasil torna-se tetracampeão. Esses fatos históricos²⁴ não constituem sentido por si só, não estão fora de um tempo, de um contexto, e nem podem passar despercebidos, considerando que fazem parte das condições de produção, as quais agregam sentido no que objetivamos, pois "o sentido está na materialidade discursiva, no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história" (ORLANDI, 2012, s/p).

Começamos, então, por referir que a Lei nº 9.394/1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional que ainda está em vigor. A Lei apresenta 96 artigos, distribuídos em nove títulos: I) Da Educação; II) Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; III) Do Direito à Educação e do Dever de Educar; IV) Da Organização da Educação Nacional; V) Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino; VI) Dos Profissionais da Educação; VII) Dos Recursos Financeiros; VIII) Das Disposições Gerais; IX) Das Disposições Transitórias.

A Lei de Diretrizes e Bases atual foi sancionada pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC), que, midiaticamente, no meio acadêmico, é um

²⁴ Embora a apresentação dos fatos históricos não seja o lugar da nossa análise, essa visão é complementar dos estágios nas leis/nas práticas dos cursos de Letras no Brasil, pois são acontecimentos que afetam o discurso aqui analisado, que historicizam determinados sentidos e não outros, podendo então, servir como um referencial de estudo.

"reconhecido" sociólogo, que de forma limitadora, em determinada situação declarou²⁵: "Sou pobre, sou professor"; e, pelo ministro da educação Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996. Nessa ocasião, a primeira LDB foi revogada, bem como foram revogadas muitas das alterações que sofrera no período de sua vigência.

Com a aprovação da nova LDB, assinala-se um momento de transição significativo para a educação brasileira. Baseada (discursivamente) no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. Não há, porém, rupturas, não há o rompimento com o que vinha acontecendo. Quando dizemos que não houve ruptura, referimo-nos, inclusive ao caput da referida lei, que mantém-se igual a das anteriores, no que se refere a retomada dos princípios nela materializados, sendo:

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Lei Nº. 9.394/96).

Há, sim, a continuidade, a (trans)formação do "já posto", há o funcionamento do processo parafrástico não idêntico. Vale pensar, pela materialidade linguística no texto legal, sobre a questão da educação que parece ser oferecida para todos, o que provoca-nos a refletir o quanto esta Lei materializa o momento sócio-histórico que se estava vivendo, apresentado no capítulo anterior.

Por essa Lei, juntamente com diversos outros decretos e resoluções, que tratam da formação dos professores, foram extintas as licenciaturas de 1º grau, as chamadas licenciaturas curtas. Com base nessa legislação, a forma(ta)ção de professores, para a educação básica, aconteceu através de licenciaturas plenas e de cursos normais de nível médio.

As licenciaturas curtas, hoje extintas pela Lei n.º 9.394/96, eram um curso superior com duração mínima de 1.200 horas, habilitando para o exercício do magistério do, então, ensino do primeiro grau. Com a complementação dos estudos,

²⁵ Este recorte será melhor analisado posteriormente.

para a licenciatura plena, o aluno estaria habilitado para lecionar no então segundo grau, conforme consta no Artigo 23 da Lei nº 5.540/1968 e Artigo 30 da Lei n.º 5.692/1971²⁶ (MENEZES; SANTOS, 2002). Veja-se o nome *habilitado*. Trata-se de deixar o aluno "pronto", "habilitado", porém, num sentido técnico-instrumental e não como competência(s) desenvolvida(s); título que segue sendo usado até hoje. Visamos compreender o movimento de sentido possíveis, remontando para a repetição ideológica não idêntica. Mesmo que dito de outra forma, a nomeação usada retoma sentidos anteriores, dentre eles, a questão do "disciplinar" muito presente na Lei 5540/68.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961 foi considerada obsoleta. Entretanto, somente em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído. Nesse período, a LDB coloca o estudante como sujeito de direito, ao invés de tratá-lo como objeto de tutela, cujo destino poderia ser definido por variadas opções judiciais, que não levavam em conta a condição peculiar de sujeito, em desenvolvimento, em especial da criança, como ocorria nas leis anteriores a esta. Na nova concepção, foi ampliado o compromisso do Estado, de forma que o direito à educação, entre outros, fosse preservado, devendo ser oferecido pelo poder público.

Em relação à formação docente e a aparente autonomia do professor, a LDB 9.394/96, faz juízo ao inciso XIII do Art. 5º da Constituição que assegura o livre exercício profissional, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer, quando coloca:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, Lei Nº 9.304 de 1996).

Essa Lei traz, em seu Artigo 2º, que a educação, dever da família e do Estado, deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo

²⁶ A Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, foi revogada pela atual LDB, a Lei n.º 9.394, de 20.12.1996.

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Há uma diferença em relação ao que, sobre isso, estabelece a Constituição Federal de 1988, onde consta no Artigo 205: “A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família (grifo nosso) [...]”.

Ao antepor a família ao Estado na ordem das instituições que têm o dever de proporcionar a educação ao povo brasileiro, a LDB/96 sinaliza que, em algum momento ou em alguma dimensão, a responsabilidade privada seria preferida em relação à responsabilidade pública. Veja-se como o Estado parece querer omitir-se das suas obrigações, relegando-as para a esfera do privado. Além disso, retira-se também quando oferece espaço para a propagação das instituições privadas, quando estabelece a coexistência, ou seja, uma relação similar, equiparada e harmoniosa. Então:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, Lei Nº 9.394 de 1996).

Vale firisar que, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, a Educação Infantil é tida como direito das crianças de zero a seis anos e dever do Estado. A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas na área da educação representa, pelo menos na legislação, um passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante até então (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Existe também outro discurso *sobre* o sujeito professor, uma vez que a Lei estabelece como finalidade da formação dos profissionais da educação (os professores) “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Discursivamente, sugere-se o entendimento de que oferecer condições e meios para que os objetivos da educação sejam alcançados, seria a razão de ser dos profissionais da educação.

Vinculado ao estágio supervisionado, segundo a Lei, na relação que estabelece com o discurso *sobre* o professor, a formação para tal fim terá por fundamentos a “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” e “o aproveitamento da formação e experiências anteriores”, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que

não próprias de ensino. Essa capacitação seria dada ao professor, investindo-o de uma missão, a de ensinar, e tornando-o, então, um missionário, reportado ao período da colonização do Brasil pelos portugueses.

Na sequência, em seu Artigo 3º, vê-se que o ensino será ministrado com base em princípios que irão guiá-lo e inclui a “valorização do profissional da educação escolar”.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 (BRASIL, Lei Nº 9.394 de 1996).

Dessa forma, a Lei estabelece que esse profissional docente, que recebe tratamento específico no título VI, deve ser valorizado, sendo essa uma prerrogativa da educação, feito de forma generalíssima. Segundo consta no documento, a qualidade almejada para a educação passa pela necessária (futura) valorização do profissional, sugerindo que nesse momento ele não é valorizado, ainda que lhe seja atribuída, mesmo que implicitamente, a enorme tarefa de produzir melhorias na qualidade de ensino. Trata-se quase de um fardo, que não sendo cumprido se apodera do próprio professor, que será culpado por não conseguir levar a cabo aquilo que o Estado espera dele, missão que considera dever cumprir.

Se fizermos a ponte com o discurso religioso, vemos como o *fazer* do que é esperado traz a compensação (o céu) e o *não fazer* conduz ao castigo (o inferno). O professor não é valorizado, por não estar preparado. A proposta advinda da Lei é de que sejam resgatados os seus direitos, com salário condizente com a profissão que ocupa, além do estabelecimento de condições adequadas de trabalho. Aparece a relação do capital trabalho, na qual se vale o que se produz. Vale reforçar sobre a importância de se compreender em que momento da história ocorre a passagem em que a educação passa a ser função do Estado, pois dessa forma podemos

movimentar sentidos que remetem para a questão de trabalhos inferiores, rotineiros, e os pensados como prestígio. Isso poderá revelar em que categoria o docente estaria sendo discursivizado (DI RENZO, 2012).

Agregamos esse conhecimento com a necessidade de saber, inclusive, o conceito de "preparação" pensado para a época. Está evidenciado no seu Artigo 1º, que deste esse momento o professor terá de sentir-se preparado, considerando o contexto emergente, dessa maneira é que "A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (Art. 1º, § 2, LDB, 1996). Na prática, não é tão simples, pois enquanto o profissional faz parte de um grupo que oferece seu trabalho diretamente para o mercado, prestando determinado tipo de bens ou serviços, com controle sobre o trabalho realizado de modo autônomo, tendo sua atividade reconhecida e regulamentada por lei, a proletarização caracteriza-se como o oposto ao profissionalismo (ENGUITA, 1991).

A forma como o texto é apresentado remete para questão de que o trabalhador vende sua força de trabalho, porém não tem controle sobre os meios de produção, sobre o produto e o próprio processo de trabalho. Com a apropriação do seu saber pelo capital e incorporação do mesmo ao processo de produção, o trabalhador passa, então, por um processo de desqualificação, ainda que seu trabalho imaterial seja produtivo.

No contexto do trabalho coletivo, pensado pela LDB, a formação destes trabalhadores torna-se um fator na produção da riqueza e mais-valia, apesar de secundário. Na perspectiva capitalista, o profissional especializado, mesmo que desqualificado, domesticado na sua prática cotidiana, é capaz de uma produção de riqueza maior sem significar maior salário, possibilitando uma apropriação maior de mais-valia por parte do capitalista. Dessa forma, tem-se um professor do qual é exigida uma formação ampla, continuada, sem que, entretanto, a sua qualificação signifique autonomia; pois se trata apenas de oferecer maior valor às instituições, que têm em seus quadros, cada vez mais mestres, doutores e pós-doutores, sem que o conhecimento seja popularizado, dividido democraticamente. Não existe interesse em oferecer educação de qualidade, não há nem possibilidade de oferecer educação para todos.

Em relação ao estágio supervisionado obrigatório, depois disso, ainda, em 2001, foi aprovado pelo Conselho Pleno do CNE, o Parecer CNE/CP 21/2001, mas

não homologado, que instituía a duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior. A integralização deveria ser efetivada mediante o cumprimento de, no mínimo, 2.800 horas. Nesse total, incluem-se 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de Estágio Supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso; e 1.800 horas para conteúdos curriculares de atividades acadêmicas científico-culturais em sala de aula e 200 horas para outras atividades.

Os cursos de graduação, etapa inicial da formação em nível superior a ser necessariamente complementada ao longo da vida, terão que cumprir, conforme o Art. 47 da Lei 9.394/96, no ano letivo regular, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo, em cada um dos anos necessários para a completude da qualificação exigida.

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução. E, portanto, dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.

Art. 61.

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

Parágrafo único.

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, Lei 9.394/96).

Pelo que vimos percorrendo nesta tese, observamos como surge outro olhar sobre o sujeito professor, que terá de conduzir (-se) a uma valorização pela sociedade contemporânea, que já não se restringe, apenas, à educação, mas também aos professores, valor esse que pertencia a uma sociedade que não existe mais. Falamos da relação que se estabelece entre a teoria e a prática. Por essa

razão, é preciso “resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão” (LIBÂNEO, 2002, p. 49).

Nóvoa completa que as várias representações negativas que afetam hoje a profissão docente fazem mal ao professor e, dessa forma, "é necessário que sejam empenhados esforços para que os professores “voltem” a sentir-se bem na sua pele” [...]” (NÓVOA, 1998, p. 29). A que tempo, a que sentidos, esse “voltem” remete? Esse “voltem” também merece ser pensado, pois marca uma retomada de algo já posto, já dito, já vivido. O professor, nesse movimento de sentido, sugere que não está bem. Já houve um tempo em que professor era feliz? Parece-nos que hoje o professor não se identifica com a sua “missão”, ele parece não ser legitimado pela sociedade, e vemos como a culpabilização recai sobre ele e é historicamente explicada. Então, a que ponto deverá “regressar” esse sentir do professor?

Em se tratando de repetição (não) idêntica, vale retomar alguns aspectos. A Lei n.º 4.024/1961, considerada como um "novo" momento para a educação nacional, abriu caminho para um novo (per)curso, mas não representa um discurso democrático como era esperado e que também não se materializou na Lei n.º 5.540/1968. Esta, por sua vez, vem para ajustar precisamente esse novo curso, esse outro discurso da Lei de 1961, prolongando – repetindo - o seu dizer autoritário. Após tantos anos, a Lei n.º 9.394/1996 é discursivizada como ruptura, mas permanece com dizeres que mostram o mesmo movimento sobre a língua, o mesmo conceito sobre o sujeito, sobre a educação, que já vinha das anteriores. A discursivização pela língua na Lei categoriza e define o perfil de professor, dando-lhe uma aparente autonomia, que se molda no excesso de responsabilidade que lhe é atribuída. Essa Lei não rompe porque continua a ser discurso do Estado, provido de autoridade, além de ser perpassada pelo discurso religioso e isso foi notório quando, anteriormente, abordamos a questão da culpa. E mais, o estágio continua sendo obrigatório, com horas definidas para cada situação. O Art. 82 da LDB diz:

Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único.

O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, Lei n.º 9.394/1996).

O discurso institucional perpassado pelo discurso oficial sobre a necessidade de o estágio ser obrigatório também é um processo parafrástico, pela qual as mesmas palavras com os mesmos sentidos, em relação a diferentes locutores, contexto e situações pode provocar sentidos diferentes, saindo do repetível, mas retornando ao mesmo discurso. O que vale não são as condições imediatas de produção, mas o interdiscurso, a memória. Esta determina o que é relevante para o processo da significação, já determinada pelo trabalho da memória. Então, na relação que estabelecemos com a compreensão das Leis, o que funciona é o imaginário na constituição dos sentidos, dado pelo próprio sujeito. Esse é o trabalho da memória, que acaba por produzir os efeitos parafrásticos e metafóricos, de ressignificação, de transferência de sentidos, que nos remete à exterioridade, ou seja, a tudo aquilo que é externo às condições de produção, constituído pela ideologia e pela historicidade (ORLANDI, 2007a).

Esta Lei trouxe mudanças significativas, mas pelo estudo que temos feito, entre Leis, diretrizes e decretos, uma coisa é certa, pouca preocupação tem sido despendida em relação às políticas educacionais, quanto mais àquelas relacionadas às políticas linguísticas, menos ainda sobre o sujeito que tem obrigação, segundo alguns cursos ainda, em preservar a essência da língua, de forma mais específica.

Quando no texto de uma Lei, discursivizada como um acontecimento por garantir a autonomia ao professor em sua prática docente, o estágio supervisionado ainda é colocado como obrigatório, possibilita-nos o questionamento sobre a legitimidade desta autonomia. É relevante refletir sempre a condição/posição em que se inserem aqueles que têm obrigação de ensinar, e mais, ensinar a língua. Infelizmente, de forma geral, o docente é alguém que “[...] sofreu um processo de mobilidade social descendente. Não só porque foi proletarizado, nas condições de trabalho, mas também porque foi proletarizado na sua cultura e na sua relação com as demais classes” (ABRAMO, 1987, p. 78).

Após 21 anos de ditadura, de medo e opressão, não há como destituir do sujeito professor representações que o constitui, a maioria delas negativas. Isso porque ao contrário de outras classes, progressivamente, foi expropriado do professor, o controle e a autonomia sobre o processo de trabalho, que se torna cada vez mais fragmentado. Não é simplesmente a partir de uma Lei que se passa a pensar diferente, a agir de forma distinta, autônoma e proativa.

Nesse sentido, é indispensável considerar as relações estabelecidas entre as diferentes posições ocupadas, entre o Estado e o professor. Não há deslocamento de uma posição, de um lugar para outro, são posições diferentes, o que vai produzir sentidos para o professor a partir do seu imaginário sobre o discurso jurídico. Os papéis da memória e da história são relevantes para o deslocamento dos sentidos. Portanto, distinguir, entre o mesmo e o diferente, é fundamental na (re)produção discursiva de sentidos.

Em se tratando do discurso jurídico, vale retomar que ele tem por função materializar o discurso oficial, e ainda reforçar que não há discurso sem repetição. Logo, a LDB de 1996, apesar de sua flexibilidade, não deixou de pontuar características importantes da organização da educação superior. A flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores. Podemos afirmar que não há discurso original, um discurso é afetado por outros, e vai se repetindo e se reformulando sempre. As Leis fazem exatamente isso.

PARTE II

A MATERIALIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE

4 DISPOSITIVO ANALÍTICO: EXPLICANDO UM GESTO DE LEITURA

Iniciamos este capítulo, recordando as questões de investigação que nortearam o nosso trabalho:

1) Como se constitui o discurso *sobre* o sujeito professor, evidenciado nos documentos jurídicos que tratam da formação de professores, dentre os quais as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de uma repetição ideológica (não) idêntica?

2) Como o discurso religioso constitui o imaginário sobre o sujeito professor nos documentos jurídicos?

Para as concretizarmos, definimos os seguintes objetivos:

3) Compreender como se constitui o discurso *sobre* o sujeito professor, evidenciado nos documentos jurídicos que tratam da formação de professores, dentre os quais as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir de uma repetição ideológica (não) idêntica;

4) Analisar o discurso religioso, como funcionamento constitutivo do imaginário sobre o sujeito professor de língua portuguesa, nos documentos jurídicos.

A partir desses objetivos e pelas suas especificidades, ligadas à intersecção entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, movimentamos os recursos necessários para a elaboração do nosso dispositivo teórico (DT) e do dispositivo analítico (DA). O DA é uma ferramenta indispensável à construção da nossa tese, pois dele dependemos para compreender o funcionamento da linguagem e os sentidos, os quais não percebemos como sendo da ordem da evidência, e que nem estão na superfície e na instantaneidade do discurso. Por esse motivo, pensamos a língua e a história como constitutivas de sentido(s).

Por meio do discurso *sobre* o sujeito professor, desenhado nas leis que ora analisamos objetivamos compreender, então, o processo constitutivo do discurso *sobre* o professor. Apesar de pensarmos de forma mais específica no sujeito professor de Letras, a materialidade contida nas leis, abrange, efetivamente, todos os professores, conforme refletiremos.

Ao analisar o discurso *sobre* o sujeito professor, refletimos sobre a formação desse sujeito, definido como aquele que se prepara para ensinar uma língua que *pode(ria) ser guardada* - como temos mencionado nos capítulos precedentes,

quando o descobrimos definido com o nome *guardião*; nossa motivação inicial para percorrermos este caminho.

A nomeação *guardião*, conforme apresentada no verbete do dicionário, pode suscitar algumas dúvidas sobre a relação que esse nome, propulsor inicial, estabelece com os demais que vêm parafraseando o discurso *sobre* a língua, *sobre* o sujeito, *sobre* o ensino, e apagando outros.

Veja-se que por analogia, cabe ao professor ensinar [guardar] a língua, uma língua não estática, não perfeita, que pode ou não comunicar, mas que fala do/sobre o sujeito, que se significa ao significar (ORLANDI, 2007a), servindo inclusive como materialização do discurso. Repensamos, então, a noção que perpassa sobre o "ideal" de professor que deve ser formado para ensinar a língua.

Em suma, o dispositivo teórico que trouxemos é estabelecido pela teoria discursiva, na qual nos apoiamos, enquanto que o dispositivo analítico trata-se de um instrumento singular, específico, que oferece ao analista a possibilidade de trabalhar numa posição não de neutralidade, mas capaz de ressignificar o efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2007a).

Para levarmos a cabo esta explicitação do dispositivo analítico, iniciamos com as questões teóricas e metodológicas envolvidas, seguindo para o arquivo e, dele, para o *corpus*, e, a partir de então, pautamo-nos sobre os recortes discursivos (RD) realizados.

Dialogamos com Pêcheux (1993, p. 51), que entende arquivo “no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’” e com Courtine (2009, p. 54), que define *corpus* discursivo como “um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a certo estado das Condições de Produção [CP] do discurso”, a serem selecionados e submetidos à análise, configurando os recortes discursivos.

Os recortes discursivos analisados advêm de documentos jurídicos relativos à estrutura e funcionamento da educação nacional, publicados na segunda metade do século 20, os quais fazem parte da história ((re)pensada de forma não apenas cronológica) como referência para a análise apresentada no nosso trabalho de tese.

Os documentos de onde foram retirados os recortes tratam da educação pelo fato de tratarem a forma como a prática do professor deve ser ou não ser desenvolvida, apresentando como a prática docente deve se desenvolver.

4.1 DAS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: CONSIDERAÇÕES NECESSÁRIAS

Para conduzir o processo teórico e metodológico desta tese foi necessário retomar algumas noções da Análise de Discurso, que oferecem os recursos necessários ao desenvolvimento da nossa análise. Foi trilhando por esses caminhos que pudemos assimilar - por meio da leitura, interpretação e compreensão -, como funciona a linguagem em relação à exterioridade, nos recortes discursivos que tomamos como objeto de análise e que são analisados no capítulo seguinte.

O processo parafrástico, a partir de um ponto de vista discursivo, é um movimento que pretende manter o mesmo sentido, o já dado, no novo; que, porém, pela repetição ideológica – portanto, (não) idêntica – pode transformar o sentido, ou seja, a paráfrase é um processo para a polissemia, atuando como uma controladora do(s) sentido(s).

Pela perspectiva que une a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, localizou-se a relação entre o funcionamento da linguagem e a exterioridade, nos recortes discursivos, trabalhando-se, principalmente, com a noção de repetição (não idêntica)/paráfrase. Essa noção leva a pensar sobre a concepção de língua que é ensinada.

Para tanto, foram mobilizados os seguintes conceitos de paráfrase e polissemia, conforme Orlandi (2007a):

1. Paráfrase (o mesmo, o dado = repetição = contenção): Considerada como matriz de sentido. Reiteração de processos já cristalizados pelas instituições = produção. Com função de controlar, em parte, os sentidos da polissemia.

2. Polissemia (o novo controlado, o diferente = criação = expansão): Processo que, na linguagem, permite a criatividade. É a própria condição de existência da linguagem, uma vez que a base da significação está na multiplicidade e fonte de sentidos, porém, não qualquer um. Controlada pela paráfrase, que repete, repete, reproduz, mas acaba, transformando o dizer, pela interdiscursividade.

Desse modo, não tratamos da paráfrase, pensada a partir da intertextualidade, mas da interdiscursividade, tal como apresentada no esquema a

seguir (Figura 9), onde o professor é representado como um *guardião*²⁷, que tem por tarefa guardar a língua. A incumbência de ensinar, que vem ao longo do tempo sendo apresentada como inerente ao professor, conduz ao entendimento que ele deve cumprir com o seu compromisso, não como uma atividade profissional, mas como uma vocação, dom – divino – que lhe foi concedido; ou seja, o professor tem uma missão. Não haveria separação possível entre guardar e supervisionar, entre formar e missionar, ou mesmo entre o discurso religioso e o institucional.

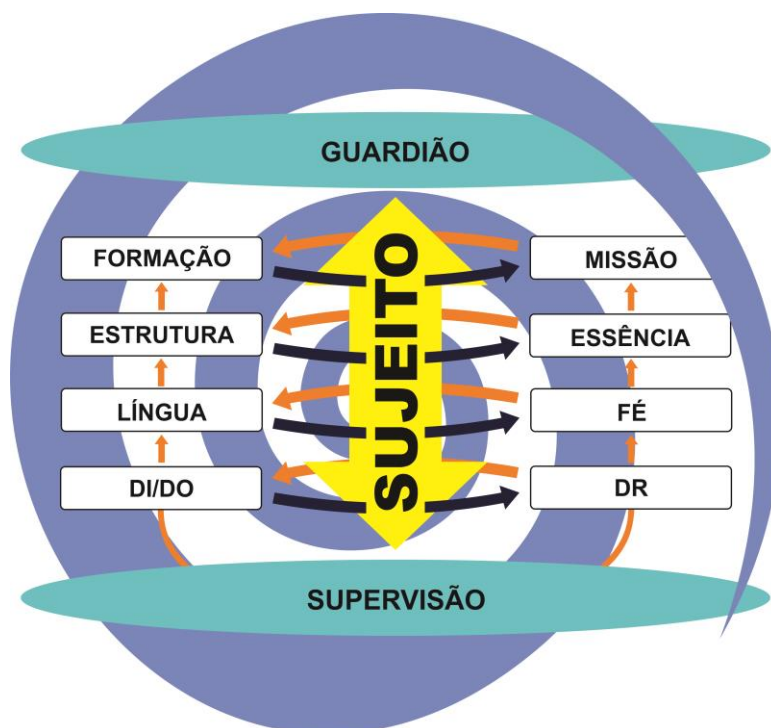


Figura 9 – O processo de sustentação da formação do professor
DI - Discurso Institucional; DO - Discurso jurídico; DR - Discurso religioso

Para compreender o esquema apresentado, reiteramos que o ponto de partida desta tese se dá com o nome *guardião*, o qual sugere a noção da língua enquanto uma estrutura perfeita, pronta e acabada; e sobre o sujeito que vai ser formado para ensinar essa língua, pensado pelo discurso institucional (DI).

Nessa perspectiva, suporta duas vertentes: i) para se pensar até que ponto avançamos na prática docente nas últimas décadas, se ainda tratamos a língua como algo fora do sujeito, que pudesse ser *guardada (protegida)* por alguns

²⁷ *Guardião* da língua: nomeação dada ao futuro professor de Português, presente nos documentos da Unicruz, conforme explicitado na introdução.

forma(ta)dos nos cursos de Letras; ii) no âmbito do discurso religioso (DR), que forma(ta) o sujeito, enquanto ser constituído mitologicamente, incapaz de se desvincular daquilo que discursivamente se designa por essência. A primeira situação remete para a língua enquanto estrutura, dividindo os sujeitos pelo nível desse domínio; podemos referir isso com a forma sujeito capitalista, porque a possibilidade de ser possuidor de uma língua, a ponto de poder mantê-la para si, ou pelo menos ter a função de mantê-la intacta na sua essência, é *para alguns*, não *para todos*.

A escolha do nome *guardião*, para definir o professor formado em Letras, também provoca a pensar outras duas questões. A primeira delas: “denominar é significar”, ou melhor, representa uma vertente do processo social geral da produção de sentidos, e se estabelece a relação com o imaginário de língua que temos hoje, tem relação com a denominação de língua portuguesa, toda a língua em solo brasileiro. O processo de denominação não está na ordem da língua ou das coisas, mas organiza-se na ordem do discursivo, o qual, lembrando, mais uma vez, consiste na relação entre o linguístico e o histórico-social, ou entre linguagem e exterioridade (MARIANI; MEDEIROS, 2010).

A segunda remete para a formação discursiva religiosa, na qual pela onipotência divina, é preciso guardar a fé, resguardar os bons costumes, guardar Deus - trabalho feito pelos guardiões dos templos; há também anjos da *guarda*, a protegerem os puros (remetido à língua pura) da iminência de enveredarem por caminhos obscuros, de não permanecerem no bom, nítido, claro e já delineado caminho; e, ainda, remete à noção dos preceitos religiosos, em que o sujeito nasce devedor, pecador, nunca pensado como *sujeito*, mas como *indivíduo*. As duas situações apenas existem porque há um prolongamento daquilo que se acredita necessário, que é a supervisão, tanto num plano real (que se dá no estágio), como de forma simbólica (que é a questão do religioso). Por conseguinte, considerando-se que *essência* está vinculada ao plano simbólico, Deus está implícito no texto que apresenta o nome *guardião*, norteador destas considerações. Por analogia, um anjo da guarda é um *guardião* de x, um submisso a Deus a garantir o bom caminho, bem como um professor é um *guardião* da língua, fazendo-se um submisso à letra da Lei, a garantir o bom caminho, a continuidade e a repetição de uma língua "pura, intocável e perfeita". Esse atravessamento do discurso religioso no discurso jurídico é a base para pensarmos o discurso *sobre* o sujeito professor.

Nesse movimento, no esforço para compreender a forma(ta)ção de dizeres e saberes da/*sobre* a língua, recordamos a Figura 5 (cf. Capítulo 1), para revelar que a esses dizeres, pensados na história e na constituição histórica da língua e do professor, foram sendo agregadas, ao texto, informações e concepções, entre outros sentidos discursivos, verbalizados pela estrutura social vigente em cada época, nas condições de produção existentes.

Os recortes que são analisados mobilizam sentidos, que além de serem afetados pelos momentos históricos, bem como pelos dizeres de outros sujeitos, materializaram o discurso atual *sobre* o sujeito professor, sem que tenham se desprendido totalmente daqueles dizeres já postos, em outros momentos. Isso se configura na constituição do discurso *sobre*, é o processo parafrástico não idêntico. E, em se tratando do sujeito que vai ensinar a língua, é importante pensar sobre que língua é essa, que sujeito é esse, que imagem se tem desse sujeito, porque "o ensino-aprendizagem de uma língua, qualquer que seja o seu estatuto, não é tão simples como parece" (SCHERER, 2003, p. 124). Nesse contexto, verifica-se que complexidades estão envolvidas por fatores de ordem simbólica e ideológica, entre outros aspectos (SCHERER, 2003).

Com a Análise de Discurso, realizamos um modo especial de leitura, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos. Tomando o discurso para análise, efetuamos leituras que consideram a materialidade linguística, na qual esses foram produzidos, o que nos remeteu às suas condições de produção, evitando-se de tal modo o risco de tomá-los como documentos transparentes e desconectados de seu contexto. Isso é possível porque a Análise de Discurso é uma disciplina que oferece a viabilidade de trabalhar na opacidade do texto, de compreender, nele, a presença do político, do simbólico e do ideológico.

Partindo da perspectiva que une a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, esses significados nos possibilitaram identificar a relação entre o funcionamento da linguagem e a exterioridade, em recortes discursivos (RD). Um RD é como uma unidade discursiva; é um fragmento indissociável da linguagem e da situação (ORLANDI, 1987). Trabalhamos com os recortes, por concordar que "uma língua não vive por si; é preciso ver a incidência do político [...]" e "percebemos a língua como um objeto simbólico afetado pelo político e pelo social intrinsecamente" (ORLANDI, 2005, p. 32).

Os sentidos das palavras, presentes nos recortes discursivos, estão associados entre si, não apenas pela materialidade, mas pelo efeito de evidência entre eles, especialmente nas denominações *guardião*, *essência*, *condenação*, *subordinado*, *disciplinar*, e *dever*, dentre outros.

Uma das maneiras de se compreender o funcionamento do discurso *sobre* a língua e *sobre* o professor é refletir acerca da política linguística. No Brasil, é possível pensar sobre a aproximação do discurso da escola ao discurso religioso, pela organização de ensino no Brasil ter sido influenciada pela Igreja, conforme apresentado em capítulos da tese. Esta análise nos permite modos específicos de obter/produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas, a partir da concepção da História das Ideias Linguísticas. Pela Análise de Discurso, portanto, nos beneficiamos dos avanços no campo teórico, permitindo que ultrapassemos o conteúdo textual, indo além de investigar sobre o que o texto quer dizer, chegando à compreensão de como o processo de constituição do(s) sentido(s) nele funciona, e como estabelece relação com as condições de produção.

Isso remete à noção de acontecimento, considerado como aquilo que produz diferença na sua própria ordem (GUIMARÃES, 2002); quer dizer, como o acontecimento significa e produz seus efeitos em uma dada ordem. Dessa forma, precisamos considerá-lo em relação a sua própria temporalidade, pois o acontecimento passado repensa a história, na medida em que ele afeta o presente e projeta um horizonte futuro, cujos limites não se restringem a documentos, ou a datas fechadas, marcadas. Isso porque, esses documentos trazem reflexos dos momentos sócio-históricos que os inspiraram e/ou dos objetivos a que se destinavam, influenciados pelos acontecimentos e dizeres que vieram antes e influenciando os que vieram depois, oferecendo material para uma releitura. Esta releitura fez-nos perceber a relação conflitante entre a coroa portuguesa e a catequese, no que diz respeito a que língua que seria utilizada, como prática de poder, tanto para uma como para outra. Conflito marcado na/pela colonização linguística, que desconsiderando a diversidade linguística existente, apagou as demais línguas, impondo a língua portuguesa como língua única para a colônia brasileira, a língua do poder real/oficial/jurídico. O que ainda repercute, inclusive, para nomear aquele que terá de ensiná-la.

Nossos dizeres sobre isso não determinam que a interpretação tenha sido totalmente esgotada, trabalhamos seus limites, seus mecanismos, como parte dos

processos de significação, que nos significou. Não pretendemos descortinar alguma verdade não explícita, pois “não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (ORLANDI, 2007b, p. 27).

Para compreendermos sobre os efeitos propostos ou produzidos pelos recortes discursivos, ultrapassamos a superfície linguística do texto para atingir o objeto e, posteriormente, o processo discursivo. Pela Análise de Discurso, vemos "que a ideologia não 'aparece' em um passe de mágica. Ela tem uma materialidade, e o discurso é o lugar em que temos acesso a essa materialidade" (ORLANDI 2008, p. 55).

Para tanto, respeitando as especificidades do nosso estudo, na elaboração do nosso dispositivo analítico, fomos tomados por pontos importantes para a análise, de modo que a finalidade do estudo fosse evidenciada. Compreendemos a relação entre a constituição do discurso *sobre* o sujeito professor e o processo de disciplinarização do estágio supervisionado obrigatório nas licenciaturas em Letras, evidenciada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por uma repetição ideológica (não) idêntica. Antecipamos um movimento de repetição, que, embora sempre esteja se atualizando em um (novo) ciclo, esta “atualização” é da ordem do repetível, pois sempre mantém algo de antes, que foi carregado junto, (re)significando as peculiaridades de cada registro. Não há rompimento, há (re)formulação, na ordem do repetível para que surja o discurso subsequente; considerado como oficial – pois é jurídico, terá um prolongamento do discurso religioso, mesmo que transformado. O sujeito, pela interpelação ideológica, no/do discurso religioso, "anterior a tudo", sendo "de sempre para sempre", em algum momento, interpela-se, no/pelo discurso, a sua formação, movimentando outro ciclo discursivo.

A relação entre a Igreja e Escola nunca se desfez totalmente. Na prática, a escola está organizada de forma muito semelhante à organização das instituições religiosas pelas relações, pela estrutura, mas, em especial, pela presença do discurso autoritário. Quisemos, por isso, compreender também como o discurso religioso perpassa o discurso jurídico. Mesmo sendo da ordem do oficial, no contexto linguístico da educação, é preciso discordar o modo como uma disciplina é pensada, organizada e nomeada numa determinada conjuntura, na qual sujeitos e saberes diferentes significam, trazendo outro discurso, no discurso *sobre* o sujeito professor;

dizeres esses que não se referem a conceitos engessados e nem a significados de superfície em uma determinada perspectiva; pretende-se compreender o discurso *sobre* o sujeito docente, que se quer/pensa/acredita formar, e que foi sendo constituído ao longo do tempo. Esse movimento suscita que “o sujeito ao enunciar um discurso *sobre*, o faz a partir de um poder a ele investido e conferido a um lugar de onde fala, que dá legitimidade ao seu dizer” (LUZ, 2010, p. 35).

Portanto, o que se quer compreender é a construção do discurso *sobre* o *sujeito professor*, por um processo parafrástico. Mesmo sabendo que esse esforço nos desconfortará, com respostas permeadas de lacunas, isso não nos impediu de apresentar o discurso *sobre* o professor, baseado em fragmentos discursivos que significam na/pela história, circunscrevendo o nosso objeto de análise, até porque a língua é sujeita a lacunas, falhas, rupturas e dizeres não ditos.

Quando nos propomos a trabalhar nos domínios da História das Ideias Linguísticas, é porque consideramos necessário analisar e questionar conceitos já cristalizados (*sobre* a língua e *sobre* o sujeito que é formado para "ensiná-la"), estabelecer confrontos entre os conjuntos complexos e dominantes de teorias práticas no seio das organizações super e infraestruturais e, sobretudo, no que diz respeito ao terreno da ideologia (ZANDWAIS, 2009) que se está imortalizada em documentos oficiais que são registros da memória institucionalizada.

É a natureza da leitura dos documentos jurídicos que os “oficializa”, pois é na forma – jurídica – de ler o arquivo que este se estabelece e se firma, no momento sócio-histórico que o originou. Retomamos Pêcheux (1997) para explicar essa propriedade da leitura. O autor destaca que, de modo geral, há duas formas de leitura: a literária e a científica. A leitura literária é aquela feita pelos literatos, os profissionais de leitura de arquivo (historiadores, filósofos, formados em letras), que criam sua própria interpretação para o texto, definindo, de certo modo, o que sua percepção capturou; não se tem aí um método de leitura, mas, sim, modos particularizados e regulares de conduzir a construção de arquivos. Os cientistas, por sua vez, são os fabricantes das novas tecnologias e sustentadores das leituras dos literatos. Essa separação entre o literário e o científico revela uma divisão social do trabalho de leitura, de forma que alguns são incumbidos de produzir leituras originais, as interpretações; outros preparam e sustentam as referidas interpretações, ignorando a dinâmica linguística da materialidade.

Entretanto, as duas formas de leitura não são capazes de, sozinhas, revelarem todo o complexo circunstancial envolvido na construção do arquivo que analisamos; é preciso compreender o processo que constitui sentido, para com ele suscitar outros tantos sentidos possíveis, mesmo que não todos. Pêcheux (1997) destaca que o “divórcio cultural” (p. 52) entre o literário e o científico não foi acidental, ou por acaso; acrescenta que a divisão social do trabalho de leitura evidencia uma relação de dominação política, iniciada na Idade Média.

A construção dessa estrutura interessa a este trabalho. É por meio da cópia, transcrição, extração, indexação, codificação, entre outros recursos, que os aparelhos do poder, ainda, constroem a memória coletiva, impondo ao sujeito-leitor o seu apagamento (PÊCHEUX, 1997).

Pela nossa constituição ideológica (e por um imaginário social) é comum ficar afirmando, como algo do senso comum, que nas leis a leitura está feita, que “a Lei é inquestionável”, e que “Perante a lei somos todos iguais” e, por fim, que “Lei é Lei”. Esse imaginário vai formando um espaço no qual emerge uma relação de poder e, por isso, algo a ser seguido, onde não há espaço para a leitura crítica, contextualizada, nem para as interpretações, visto que se trata de uma memória institucionalizada, do discurso autoritário, com espaço para a polissemia quase nulo (ORLANDI, 2007a). Estamos nos referindo ao discurso autoritário, pensado por Orlandi, não como prática de denominação apenas, mas como espaço de mostra de sentidos. E, dessa forma se dá atravessamento do discurso religioso, também categorizado como autoritário, no discurso jurídico, representando a soma da autoridade, institucionalizando um discurso *sobre* o professor.

Pensar esta questão remete novamente à Orlandi (2006a, p. 22), pois a memória institucionalizada é aquela que fica disponível, arquivada “em nossas instituições e da qual não esquecemos. A ela temos acesso, basta para isso consultar os arquivos onde ela está representada”. Dessa forma, é na memória institucionalizada que vamos examinar o discurso que ficou registrado ao longo do tempo. E, é dessa historização que montamos o cenário onde podemos compreender, pela pesquisa documental, do que se tratam os discursos documentais no seu contexto. O conceito de discurso documental para Nunes (2008, p. 82) é apresentado “como um saber científico, que toma forma na relação com as instituições, os sujeitos da ciência, os meios de circulação do saber”. O conhecimento dos documentos de arquivo nos guia à explicitação dos gestos de

interpretação presentes na sua elaboração, e não apenas uma leitura que recupera uma história pretérita, repetida e redundante. Veremos isso na seção seguinte.

4.2 DO ARQUIVO: ALGUMAS DÉCADAS DE MATERIALIDADE, 1961-1996

Nosso arquivo é composto por documentos jurídicos²⁸, reunidos e organizados por uma tomada de posição: defendemos que a língua não pode ser guardada. É nesse movimento, encontro entre o documento e o pesquisador, que a língua torna-se possibilidade de discurso. Quem nos possibilitou dirigir o olhar para o futuro e para o passado, foi o arquivo selecionado, pensado como monumento, como algo possível de ser mobilizado, pensado e repensado. É ele que fomenta novos olhares, novos sentidos que solicitam, por sua vez, outros olhares, que poderão produzir outros tantos sentidos, mesmo que controlados pelo processo parafrástico, de forma que “as coisas são referidas enquanto significadas e não enquanto simplesmente existentes” (GUIMARÃES, 2002, p. 10).

No movimento que fizemos para a constituição do arquivo, levamos em conta a importância da delimitação do contexto discursivo com suas especificidades, tendo por base premissas como as colocadas por Silveira (2000), sendo: deve-se considerar o recorte teórico e metodológico, a descontinuidade, a não linearidade, a incompletude, a opacidade e a multiplicidade de sentidos, que caracterizam o *corpus* e o arquivo, além da multiplicidade como possibilidade de acesso ao arquivo da pesquisa.

O arquivo de nossa tese foi sendo constituído por meio de um gesto de leitura que nos levou a refletir a heterogeneidade e a representatividade na qual se insere o processo constitutivo do discurso *sobre* o sujeito professor. Nesse percurso, colocamos como ponto central os documentos jurídicos e, no entorno, outros tantos documentos necessários para a análise, o cenário e os acontecimentos, que nos permitiram um diálogo com a história, de forma a trazer elementos necessários à compreensão da repetição ideológica (não) idêntica, a que nos referimos. Isso porque “a história está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o

²⁸ A descrição dos documentos jurídicos - LDBs, Decretos, Pareceres e Atos Institucionais - a serem analisados serão apresentados logo a seguir, na seção posterior.

tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política)" (ORLANDI, 2008, p.42).

Nosso estudo faz um recorte temporal. Ele inicia em 1961, com a Lei Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e se estende até 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), incluindo, como suporte, alguns dizeres dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)²⁹, editados em 1998, além da legislação sobre a disciplina de estágio supervisionados que é obrigatório na formação de professores, tratando-se dessa forma de um tema que está sempre presente nesta tese. E por fim, chega a 2001. Nesse percurso, passamos por um governo ditatorial de 20 anos, cujo sistema tinha tendência centralizadora, com forte controle nos meios de comunicação, na cultura e na educação. Práticas essas que estabelece(ra)m comportamentos, dizeres, saberes, que constroem sentidos, que merecem ser pensados e discutidos nos recortes discursivos que delimitamos como possíveis.

A linguagem só faz sentido porque se inscreve na história, funcionando como mediadora entre o homem e a realidade natural e social. Não há imaginário que surja do vazio, não há como compreender a constituição de identidades sem levar em conta o movimento da história e, não há como compreender o imaginário de língua e de sujeito que se desenha hoje, sem compreendermos um pouco da formação docente no Brasil. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive (ORLANDI, 2007a). Para historicizar devemos observar a maneira como a história se inscreve no discurso, produzindo sentidos. E, foi nessa perspectiva que organizamos o texto que apresenta a nossa análise.

Dentre as leis que fazem parte do nosso arquivo, interessa-nos o discurso *sobre*, não apenas como transmissão de informação, mas efeito de sentido entre interlocutores, e a Análise de Discurso possibilita a análise desses efeitos de sentido (ORLANDI, 2007b). O que objetivamos com a Análise de Discurso, como afirma Orlandi (1999), não é o sentido 'verdadeiro', mas o real do sentido, em sua materialidade linguística e histórica. Na seção seguinte, centramo-nos sobre a constituição do *corpus*.

²⁹ Não foram analisados recortes específicos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém estes documentos são considerados importantes, pois auxiliam na confirmação da tese.

4.2.1 Do *corpus*: entre tantas, a Lei n.º 4.024/1961, a Lei nº 5.540/1968 e a Lei 9.394/1996

Para desenvolver a nossa análise, visamos compreender como o sentido se constitui na materialidade linguística da legislação educacional, que regulamenta a prática do professor, constante nos seguintes documentos, os quais contêm os nossos RD analisados:

- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB;
- Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 - a mudança universitária;
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - a década da educação.

A definição por estes documentos não foi uma escolha premeditada, mas pelos sentidos neles presentes, que apontam possibilidades de entendimento em relação à constituição do discurso *sobre* o sujeito professor. Definir isso é um ato político, é uma tomada de posição. Fizemos este recorte, entre outros tantos (im)possíveis, por considerarmos que estas leis são igualmente importantes para o nosso estudo. Nelas analisamos sobre o que é ser *guardião*: ponto de partida deste estudo. Portanto, não se tratou de uma seleção aleatória, mas muito refletida e com base na nossa leitura desta e de outras leis, considerando que estas, quer pelas condições de produção, quer pela sua materialidade, poderiam nos fazer compreender a utilização do nome *guardião* da língua atribuído ao professor e, nesse processo, da constituição do discurso *sobre* ele.

As exigências provocadas pelo encontro dos elementos do arquivo possibilitaram que a pesquisa se identificasse com um processo dinâmico, o qual faz com que todas as coisas ditas não sejam apenas acumuladas, sem rupturas e que não sejam anuladas na sua totalidade quando outras surgem; mas que se incorporam em sentidos distintos, combinando-se uns com os outros, produzindo e se (re)produzindo em outros sentidos.

Analisar o texto das leis, entendendo-o como discurso sócio-histórico, configura-se no interesse por respostas à problemática que trouxemos para a nossa tese: o discurso religioso perpassa o discurso jurídico. No entanto, não há reprodução plena no discurso *sobre* o sujeito professor, pois ainda que, com a repetição, ela nunca será idêntica. A significação de um texto é intrínseca às condições sócio-históricas provenientes de sua produção e estabelece a própria

constituição do discurso que, por sua vez, colabora para instituir e organizar novas práticas.

No trabalho de configuração do *corpus*, consideramos o discurso como parte de um processo (discursivo), que tem relação com o discurso anterior e aponta para outro, do qual se pode recortar e analisar diferentes mo(vi)mentos que, entretanto, trazem um [novo] discurso, não desconectado do anterior, encordoando-se em infinitas produções e sentidos. Para Pêcheux, a expressão *processo discursivo* designa “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre os elementos linguísticos – 'significantes' - em uma dada formação discursiva” (2009 [1988], p. 148).

O *corpus* do estudo é composto por materiais de arquivo. O arquivo é tomado como um documento sujeito a uma leitura interpretativa, considerando a materialidade da língua e a memória no discurso. É esta relação, da língua com a história, que torna a leitura do arquivo importante para o nosso trabalho, como analistas de discurso. A constituição do *corpus* já pode ser pensada como uma prévia da análise, pois implica decisões sobre os domínios discursivos a serem considerados. O recorte, que representa um momento do processo discursivo, levou em conta a relação da linguagem com a memória.

O arquivo não é apenas um documento de onde são retirados os elementos para análise, é um universo aberto a uma leitura interpretativa que traz à tona dispositivo e configurações significantes. Também não revela de forma passiva uma realidade institucional; ele é, na sua materialidade e diversidade, determinado por sua abrangência social. O arquivo não é um simples documento no qual se materializam referências; no nosso caso, ele permite uma leitura, permite uma releitura para se compreender o discurso das leis que regem as políticas linguísticas no Brasil. Ou seja, para que essa leitura promova o surgimento do “dispositivo e configurações significantes”, deve-se considerar a materialidade da língua e a memória no discurso do arquivo (GUILHAUMOU; MALDIDIER 1997).

Pêcheux (1997, p. 63) considera que “é esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo”. O autor explica que a principal questão do trabalho de leitura do arquivo é constituída pela relação entre língua como sistema sintático passível de movimento e a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na

história. Desse modo, Pêcheux (2009 [1988]) considera que o discurso, materializado na linguagem, possibilita a produção/reprodução de sentidos entre os sujeitos. Ao produzir sentidos entre os sujeitos, o discurso está produzindo os próprios sujeitos; produzindo e definindo a posição-sujeito. Cada sujeito, seja ele, operário, professor, homem, mulher, é interpelado pela evidência da constatação/identificação, que vincula e dissimula a norma identificadora.

Conforme já dito, para alicerçar o nosso estudo, reunimos, na estruturação do dispositivo teórico (DT), possibilidades da teoria do discurso e abrimos caminhos para a elaboração do dispositivo analítico (DA) necessário à concretização do percurso metodológico pretendido. O dispositivo Analítico foi construído por nós, por ser um recurso específico para cada análise, cada *corpus*, cada pesquisa, pois é definido “pela questão posta pelo analista, pela natureza do material de análise e pela finalidade da análise” (LUZ, 2010, p. 130). Por quanto, o sentido do discurso não está fixado à palavra, “nem tampouco pode ser qualquer um: há uma determinação histórica” (ORLANDI, 2007b, p. 27).

E, visando essa determinação, trabalhamos principalmente com a noção de repetição (não) idêntica, analisando o modo como o discurso religioso perpassa o jurídico, para compreender como se constituiu o discurso *sobre* o sujeito professor no discurso; considerando os seus diferentes sentidos e que coloca o professor em uma posição que identificamos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, sem perder a relação com os contextos histórico e social, que abrigam os dizeres que compõem o nosso *corpus*. Essas relações são indispensáveis, pois a noção de sujeito, marca da Análise de Discurso, é comentada por Orlandi (1987), quando afirma que os processos discursivos não têm sua origem no sujeito, embora se realizem, necessariamente, nele.

Ao pensar esse sujeito no *corpus* de análise, composto por materiais do arquivo, constituído por recortes discursivos e estruturado segundo o plano definido, iniciamos a nossa análise, pois esse processo já é um trabalho e implica decidir em relação às propriedades discursivas a serem consideradas. Essa consideração resulta de uma tomada de decisão quando somos chamados pelo sentido que se constitui na materialidade do *corpus*, ou seja, significa em/para nós. Abordamos sobre os recortes discursivos no subcapítulo seguinte.

4.3 OS RECORTES: UMA TOMADA DE POSIÇÃO

Os recortes discursivos constituem, na nossa análise, pontos de referência do processo parafrástico que destacamos. O objeto de estudo foi definido a partir de questionamentos sobre a constituição da formação imaginária sobre o sujeito professor, numa análise sócio-histórica-interpretativa.

Para compreender a complexidade da constituição do sentido sob o viés discursivo, objetivamos identificar nos documentos analisados pontos de similaridade/contraste/contradição, ao colocarmos, em paralelo, três recortes discursivos, nomeados de: Movimento discursivo 1: antecipação da culpa; Movimento discursivo 2: materialização da culpa e Movimento discursivo 3: simulacro da redenção, submetidos a fatores externos e internos, que nos permitiram comparar as sequências, a partir de um ponto comum: a posição ocupada pelo sujeito professor conforme estabelecida por determinações do Estado, com relação ao discurso religioso.

Desse modo, entendemos o sujeito em duas formas (HAROCHE, 1992):

i) forma sujeito-religiosa, que se baseia na fé de um Deus onipotente e único, tratando-se, por isso, da constituição do simbólico, do mítico; está aqui presente um processo de individuação, que corresponde ao entendimento que o ser é apenas um indivíduo igual a Todos e a Deus; o castigo é geral, o que remete para o nome *guardião*, que destacamos nesta tese;

ii) forma-sujeito-histórica capitalista, perfilada pela prática jurídica, determina o sujeito como responsável e livre ao mesmo tempo; é o sujeito do pertencimento social; está aqui presente um processo de individualização, correspondente ao entendimento que a exterioridade do sujeito dá-se por intermédio de sua relação com as instituições (o Estado).

Do nosso ponto de vista, questionamos até que ponto todos somos iguais perante a Lei, a qual apagaria as diferenças inerentes ao sistema capitalista. Na prática, essa possibilidade de separação é uma forma de poder, de controle do sujeito, pois o diferente é entendido como perigoso e ele ameaça a ordem. É a segregação autorizada juridicamente. Por conseguinte, a “Lei de Deus” é a “Lei dos homens”.

Na confirmação desta tese, os movimentos teórico-analíticos que divisamos, mostram como ocorre a transição do sujeito acadêmico a sujeito professor,

estabelecendo a sua submissão às leis, inclusive ao estágio supervisionado obrigatório, normatizado por Atos, decretos, projetos políticos pedagógicos dos cursos. Vale pensar sobre

[...] a forma como se organiza a escola é a forma como se organiza a sociedade e os cidadãos, a construção de identidade a vocação; ou seja, a escola vai preparando aqueles que estarão legitimados e autorizados para assumir os cargos decisivos no país e aqueles que se constituem como modelos de língua (DI RENZO, 2012, p. 78).

É a partir da legislação, que comporta um discurso aparentemente democrático, que o sujeito professor é moldado, formado, situado como cumpridor de tarefas pré-estabelecidas, de objetivos propostos por um sistema excludente, sem liberdade e autonomia para exercer a sua prática, como profissional liberal³⁰ que é. Ainda, o professor de língua portuguesa é visto como *guardião* e é formado para se assumir enquanto tal. Esse processo de formação desemboca no estágio, que é supervisionado, por outros já guardiões, que investidos de legitimidade, irão avaliar a sua capacidade de proteger e guardar a língua.

Dessa análise, com relação a diversos fatores, é possível contrastar os conjuntos discursivos pertencentes a diferentes condições de produção. No nosso *corpus*, conforme já mencionado, os documentos analisados pertencem a períodos de grandes contrastes e turbulências sociais e políticas, provocadas pelas transições ocorridas no sistema de governo brasileiro, alguns de forma drástica, não pacífica, materializando algo que já vinha se constituindo, carregando, em si, aspectos ideológicos estabelecidos, colocados a efeito em práticas pontuais, autoritárias, dentre as quais o forte controle sobre o sistema educacional, que vinha sendo palco de discussões, após a intervenção de Paulo Freire, em meados dos anos de 1960.

Consideramos importante analisar, em diferentes momentos históricos, como e o que é mantido no discurso jurídico, repetindo-se ao longo do tempo e do espaço; ou, como, ao contrário, o discurso foi se se modificando; não sendo igual de uma

³⁰ As atividades exercidas por profissionais liberais estão previstas em legislação própria, bem como os requisitos para o desenvolvimento da profissão. Essas atividades são fiscalizadas por entidades de classe, os Conselhos Profissionais, que, além disso, definem os procedimentos técnicos e éticos da profissão. De acordo com o Estatuto da Confederação Nacional das Profissões Liberais, profissional liberal é aquele legalmente habilitado a prestar serviços de natureza técnico-científica, de cunho profissional, com a liberdade de execução que lhe é assegurada pelos princípios normativos de sua profissão, independentemente do vínculo da prestação de serviço. Os trabalhadores chamados profissionais liberais exercem atividades como empregados, empregadores ou, ainda, por conta própria (autônomo), sem relação de emprego com a contratante (WEBCONTÁBIL, 2009).

época para outra, mesmo sem haver rompimento. É possível compreender as mudanças ou a perenidade dos dizeres, confirmando-se, ou não, se acabam sempre se reportando a um mesmo sentido, mesmo cientes de que o sentido não tem origem.

Por isso, é preciso situar as condições sócio-políticas de produção do período em que foram publicados os documentos, dos quais foram retirados os recortes analisados. Apresentamos algumas informações no Quadro 2, a seguir.

Ano	1961	1968	1996
Lei	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.	Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Preâmbulo da Lei	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Período	Segunda República Brasileira (1945-1964)	Regime Militar (1964-1985)	Nova República (1985 – [...])
Presidente da República	Juscelino Kubitschek de Oliveira	Emílio Garrastazu Médici	Fernando Henrique Cardoso
Sistema eleitoral	Voto	Indicado pelo exército	Voto
Constituição vigente	Constituição dos Estados Unidos do Brasil (1946)	Constituição da República Federativa do Brasil (1967)	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
Principais dispositivos da CF	Esta Constituição trazia características contraditórias, pois conciliava resquícios do autoritarismo anterior (intervenção do Estado nas relações patrão x empregado) com medidas liberais (favorecimento aos empresários), com uma ampla autonomia administrativa e política para estados e municípios. Defesa da propriedade privada (e do latifúndio); Assegurava direito de greve e de livre associação sindical; Garantia liberdade de opinião e de expressão. Em 1961 foi implantado o parlamentarismo, com situação para a crise após a renúncia de Jânio Quadros. Mandato presidencial de cinco anos; Em 1962, através de plebiscito, o Brasil volta ao presidencialismo.	Manifesta-se como uma Constituição autoritária que concentra no Poder Executivo a maior parte do poder de decisão; Confere somente ao Executivo o poder de legislar em matéria de segurança e orçamento; Estabelece eleições indiretas para presidente, com mandato de cinco anos; Tendência à centralização, embora pregue o federalismo; Estabelece a pena de morte para crimes de segurança nacional; Restringe ao trabalhador o direito de greve; Ampliação da justiça militar; Abre espaço para a decretação posterior de leis de censura e banimento.	É lembrada como a Constituição Cidadã Reforma eleitoral (voto para analfabetos e para brasileiros de 16 e 17 anos) Terra com função social (base para uma futura reforma agrária?) Combate ao racismo (sua prática constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão) Garantia aos índios da posse de suas terras (a serem demarcadas) Novos direitos trabalhistas – redução da jornada semanal, férias remuneradas acrescidas de 1/3 do salário, seguro desemprego, os direitos trabalhistas aplicam-se aos trabalhadores urbanos e rurais e se estendem aos trabalhadores domésticos.

Quadro 2 – Cenário brasileiro no ano da promulgação das Leis estudadas
Fonte: Adaptado de Fausto (1996)

As informações apresentadas no Quadro 2 justificam-se pelo fato de que, ao analisar o discurso em questão, o analista pode compreender os efeitos de sentido em operações de contraste. Nessa perspectiva, o *corpus* deve oferecer condições para que possamos compreender as questões políticas como constitutivas de

sentido. Essa retomada possibilita trazer à tona dados que possam sustentar as discussões aferidas, em relação ao discurso em análise.

É possível verificar que, seja no texto das leis, na posição política, há relação entre um discurso e outro, pelo poder e autoridade neles constituída. Inclusive, é essa operação que realizamos ao pensar o sentido atribuído a palavras que remetem à ideologia estatal que abrigou a legislação que regulamenta o estágio supervisionado obrigatório e, em decorrência, o discurso *sobre* o sujeito professor.

Pela perspectiva analítica, destacamos dos recortes discursivos das leis, materialidades que representam e retomam força, poder e imposição estatal e religiosa, sob a forma de palavras e expressões análogas. Consideramos que confrontar-nos com essa extremidade, materializa uma etapa importante da análise, pois, a partir dela, foi possível responder parte dos nossos questionamentos, enquanto sujeito professora-pesquisadora.

Por entender que, os efeitos da língua na ideologia e a materialização da ideologia pela língua (ORLANDI, 2005b) constituem o discurso *sobre*, identificamos aspectos que nos permitiram, com o auxílio da historicidade que o envolve, explicitar por meio do processo parafrástico, a forma como a legislação, especialmente pelas LDBs de 1961, 1968, 1996, materializa o discurso *sobre* o sujeito professor na produção de sentido, na relação que estabelece com o discurso religioso.

O discurso *sobre*, de um modo especial, liga o passado ao presente, pois da mesma forma que funciona na recuperação de memórias, pode transformá-las em uma mera descrição de acontecimentos do tempo pretérito. No nosso trabalho, entretanto, o discurso *sobre* se estende por contextos sócio-históricos que têm uma profunda relação com a retomada de outro discurso (ORLANDI, 2007a), das estruturas que impuseram, inclusive, a obrigatoriedade dos estágios supervisionados nas licenciaturas.

Para mobilizar as questões sobre o processo parafrástico, retomamos o esquema apresentado por Orlandi (2007a), pois vimos tratando justamente da repetição como possibilidade de reformulação, já que, por ser ideológica, nunca será idêntica. Algo do que "veio antes" estará sempre presente, mas que pela interpelação ideológica, esse "antes" agrega-se a algo "de agora", e, logo, os sentidos serão movimentados de forma diferente, possibilitando a (trans)formação do/pelo discurso. Conforme esquema (Figura 10):

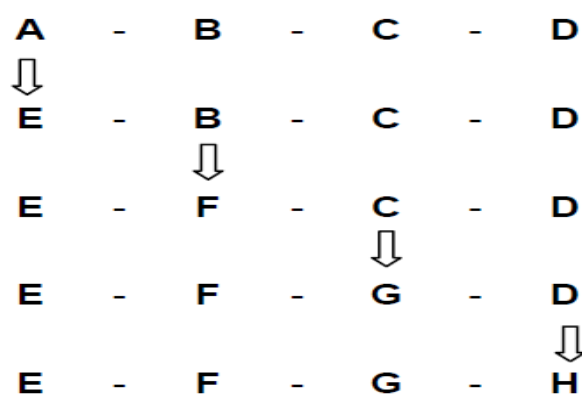


Figura 10 – Esquema proposto por Orlandi (2007a)

Entre esse antes e este agora, o discurso *sobre* o professor é perpassado pelo discurso religioso, com a questão da missão, da culpa, do pecado. Temos consciência que esse processo não se dá de forma direta, explícita, no entanto, só é compreensível porque recupera algum elemento da cadeia. Aparentemente o "E" não teria mais do "A", mas não é tão simples. Há sempre um retorno ao já dito, ao sempre já-lá. Sempre tem um referente, que, pela retomada, recupera (ORLANDI, 2007a), repete e (trans)forma.

Nesse percurso, a motivação inicial, surgida a partir da leitura do nome *guardião*, permite algumas reflexões sobre: i) a questão de a língua ser ainda pensada como estrutura, que pode ser guardada; ii) o perfil de sujeito que formamos para ensinar essa língua; iii) a questão do discurso religioso presente no discurso jurídico.

O sujeito se constitui sempre pela formação discursiva religiosa e, por mais que isso tenha se modificado e ele passe a constituir-se pela formação discursiva capitalista, na qual, pela Lei, todos teriam os mesmo direitos e deveres (HAROCHE, 1992), não há um rompimento com a questão religiosa, a qual permeia o discurso jurídico e é constitutiva no discurso *sobre* o sujeito professor.





Vale ressaltar que o discurso religioso parece ser da natureza humana enquanto constitutivo, mas ele é da ordem da história, do simbólico, está além da vontade do sujeito, é ideológico. Por ele, aparece um começo, um pai de tudo. Apesar das fragmentações do cristianismo, fruto de interpretações cuja proposta é refazer a leitura do texto bíblico, apresentando outras perspectivas acerca de seu

papel, não há dúvidas quanto ao efeito causado nos dizeres dos recortes em análise.

No escopo dos dualismos caracterizam a religião, temos ainda em Gramsci, uma importante contribuição: a que coloca a concepção religiosa das relações entre Homem e Natureza. Essas relações, segundo ele, são puramente negativas, uma vez que ambos se referem a mundos diferentes: a natureza (o mundo exterior) se apreende com uma realidade objetiva, material, enquanto se considera, na relação com Deus, o homem como puro espírito, independente do mundo material (ORLANDI, 2003, p. 249).

Nesse percurso, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi preciso lançar mão de reforços teóricos, para que uma estrutura metodológica pertinente fosse construída e consolidada.

Para dar prosseguimento ao estudo, seguimos as três etapas (e suas correlações) da Análise de Discurso, consideradas por Orlandi (2007a), como fundamentais para esse percurso (Quadro 3):

1ª etapa	Passagem da 	Superfície linguística 	<i>Guardião</i> Condenação (texto e discurso)
			Que língua? Que professor?
2ª etapa	Passagem do 	Objeto discursivo 	Discurso jurídico + Discurso religioso (No discurso oficial)
			DO < DR DR está no DO
3ª etapa		Processo discursivo	Lei é Lei (Formação ideológica- Formação imaginária)

Quadro 3 - Etapas do processo de realização da AD
Fonte: Orlandi (2007a)

A 1ª etapa, após a escolha do arquivo, no nosso caso as Leis, fez-se a passagem da superfície linguística para o objeto discursivo. Iniciamos essa etapa

com o *material empírico* que nos fez assumir uma posição. Esse arquivo recebeu, posteriormente, um primeiro tratamento, para que se avaliasse a pertinência dos recursos para o procedimento dos recortes discursivos que foram analisados.

Nesta etapa, realizou-se o que em Análise de Discurso denomina-se de dessuperficialização do *corpus*, quando as ações transitam da superfície linguística, para o objeto discursivo, e os mecanismos de produção de sentido começam a ser vislumbrados (ORLANDI, 2007a; PÊCHEUX, 1997). No processo de dessuperficialização, tratamos da materialidade linguística, realizando a identificação do como se diz, quem o diz e em que circunstância o discurso analisado foi emitido (LUZ, 2010). Evitamos, por meio de sucessivas leituras, deixar-nos levar pela obviedade aparente, a fim de alcançar a compreensão dos mecanismos de produção de sentido utilizados.

Como ponto da análise, refletiu-se sobre a relação existente entre o discurso jurídico e o religioso, na determinação do sujeito professor, explicitando o que pode e deve ser dito, conforme esclarece Pêcheux (2009 [1988]), bem como o seu oposto.

Nesse processo, a noção de língua, a identificação dos mecanismos de produção de sentidos, as condições de produção, revelaram-se como fatores fundamentais à análise. Destaca-se, para tanto, em razão do peso que têm na relação da análise que realizamos, especialmente, os recursos *parafrásticos*, *polissêmicos*, *sinonímicos* e o *interdiscurso*.

Para Orlandi (2007a), no processo parafrástico, o dizer representa um retorno *ad aeternum* ao mesmo sedimentado, cristalizado, alinhando-se com a estabilização da ideologia. Por outro lado, o deslocamento, a ruptura desse repetível se dá no processo polissêmico, que é o lugar onde o sujeito discursivo, mesmo usando palavras já ditas, transforma o discurso, sem modificá-lo totalmente, saindo, porém, da ordem do repetível. É no jogo “[...] entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ibidem, p. 36).

Percebemos que o dizer se constrói na tensão estabelecida entre o processo parafrástico e o processo polissêmico. No primeiro, tem-se que, em todo dizer há algo que se mantém, o dizível e a memória, produzindo diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado; enquanto o segundo provoca o deslocamento e a ruptura do processo de significação, interagindo permanentemente com o equívoco (ORLANDI, 2007a).

Pelo processo parafrástico, ao se apresentar como matriz de sentido, a ele também se ligou o interdiscurso, que se constituiu como outra memória do dizer constitutivo do discurso *sobre* a noção de língua, de sujeito, de formação docente, de disciplinarização, que acaba reportando-se ao discurso jurídico. Está na memória discursiva, o que já se falara antes, em outro lugar, independentemente. Desse modo, o dizer se sustenta pela memória e pela estratificação de formulações já feitas, porém, esquecidas; mas, que, entretanto, vão construindo uma história de sentido (ORLANDI, 2007a).

O lugar de onde se fala é fundamental nesta análise e está relacionado ao plano jurídico, uma vez que assumir a palavra é um ato social, que carrega consigo todas as suas implicações, dentre os quais alguns conflitos, outros reconhecimentos, numa relação de poder e constituição de identidade, considerando que todo falante ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação (ORLANDI, 2007). Nessa perspectiva, nomes como *guardião*, *supervisionado*, *condenação*, presentes em nossos recortes, não podem passar despercebidas, pois além de suscitarem sentido, podem sofrer alteração no seu sentido, quando utilizadas por uma ou outra materialidade, ou analisadas por, e, por fim, considerando sua relação com a formação ideológica.

Identificados os conceitos necessários para a continuidade do processo de análise, foram exigidas ações mais complexas, até que as formações discursivas foram finalmente expostas, visto que chegamos ao objeto discursivo (2ª etapa).

Na segunda etapa, passamos para a análise do processo discursivo. Observamos o modo como o discurso foi construído e estruturado, a maneira como foi realizada a circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do material submetido à análise.

Nessa fase, surgiram questionamentos acerca do *corpus*, sendo forma a jurídica e forma religiosa, constituído para esta tese. Depois desta etapa, estabelecemos um percurso analítico para relacionar as formações discursivas com a ideologia que move o discurso, caminho aberto na etapa anterior. Esta direção foi seguida até o final da análise, atendendo às indicações oferecidas pelos processos parafrásticos, que têm a capacidade de (re)estruturar o dizer e de se conectar ao que já está firmemente enraizado na sociedade; ambiente onde a ideologia pode se manifestar e se concretizar na discursividade.

Na terceira etapa da análise, alcançamos a constituição dos processos discursivos produzidos no material reunido, de cuja formulação se partiu ao iniciar a análise. Esta etapa traz a relação entre as formações discursivas e a ideologia e a compreensão sobre a constituição dos sentidos do discurso (LUZ, 2010).

Neste ponto, ao pensar sobre a interpelação da ideologia, necessitamos retornar ao material empírico para rever e confirmar a coerência das diversas formações discursivas entre si e com a ideologia, recém- identificada, que move a discursividade analisada. Na terceira etapa, os resultados obtidos e os diferentes elementos que constituem a Análise de Discurso, utilizados na análise, foram sendo retomados e revistos, com a base teórica necessária.

Finalizando-se esta etapa, a partir da análise dos três recortes discursivos foi desenvolvido um capítulo desta tese, no qual se descrevem e discutem os resultados, os efeitos de sentido produzidos, o dispositivo analítico utilizado, remetendo a formação discursiva à exterioridade que lhe é relativa, considerando as condições que determinaram tal formação.

As etapas aqui descritas serão seguidas no próximo capítulo, quando entram em cena os recortes discursivos analisados.

Dos referidos documentos jurídicos, retiramos os recortes discursivos analisados, que serão apresentados no capítulo 5.

Acerca dos recortes discursivos, trazemos Orlandi (2005, p. 11) para explicar que “[...] quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito, mas que também está significando”. Os sentidos vão se estabelecendo através de já ditos ou já construídos, ora retomando um discurso, por meio de um processo parafrástico e reproduzindo sentidos; o discurso passa a dar indícios em qual formação discursiva e ideológica ele está inserido.

Tanto o discurso que está movimentado nas leis, bem como em outros documentos jurídicos, ou não, e que formam o discurso *sobre* o professor não têm um sentido único e transparente, e os efeitos de sentido que produzem dependem das condições de produção na qual foram formulados, ou melhor, dependem dos lugares sociais que autorizam o sujeito a enunciar.

Nos recortes discursivos há elementos que nos permitem compreender o processo pelo qual as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vêm se constituindo, tendo em vista um discurso comum, seja ela de natureza polissêmica

ou parafrástica. Nas repetições idênticas (ou não), pela relação ideológica, poderá ser imposta, ao sujeito professor.

A Figura 11, a seguir, objetiva, precisamente, representar o modo como compreendemos a paráfrase e a polissemia, ou seja, a primeira, nomeada como processo parafrástico, pela repetição, parece ser da ordem da reprodução. No entanto, considerando que é uma repetição ideológica (não) idêntica, pode reformular os sentidos. Esse processo, movimenta o processo polissêmico, o que garante falarmos na (trans)formação de outros sentidos, mesmo que sem o rompimento com o já-lá.

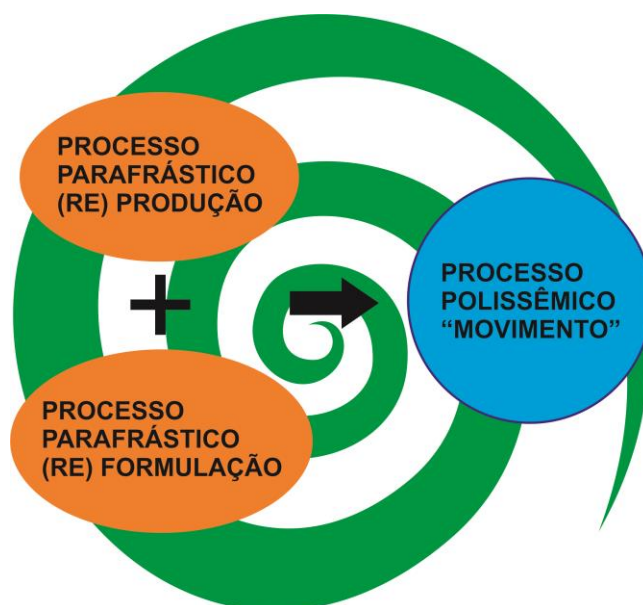


Figura 11 – Relação Do processo parafrástico com o processo polissêmico (Autoria própria)

A explicação que fizemos da Figura 11 mostra que, pela Análise de Discurso, conforme Pêcheux (1997), é preciso construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos, à ação estratégica de um sujeito, que significa ao significar. O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las, seja através de uma minúcia qualquer de um discurso *sobre* o sujeito professor, seja no espaço lógico estabilizado com pretensão universal.

É preciso compreender como os sentidos se constituem, como se repetem e como se renovam as (im)possibilidades de ruptura. Caso isso não seja feito, a língua continuará sendo definida como um bem possível de ser guardado, tratada como um patrimônio (CERVO, 2012); a educação continuará sendo considerada uma

“mercadoria a ser adquirida”, e mesmo em um sistema democrático, na qual perante a Lei seríamos todos iguais, as escolas e, inclusive, os nossos alunos podem tornar-se mercadorias que são compradas e vendidas do mesmo modo como se compram e vendem outro gênero de mercadorias. O que, infelizmente, anularia qualquer possibilidade de se pensar a tão necessária emancipação intelectual, tratada por Rancière (2011).

5 A REPETIÇÃO IDEOLÓGICA: MUITO ALÉM DO DISCURSO JURÍDICO, O DISCURSO RELIGIOSO

Nesta parte da pesquisa, tratamos do processo parafrástico, que já vem nos acompanhando ao longo deste texto, pois se trata de uma noção que permite observar como determinados dizeres, advindos de condições sócio-históricas diversas, dialogam, em condições de produção distintas, pelo retorno do já dito.

Para tanto, partimos do discurso, da definição e movimento, nesse, pelo processo parafrástico. Pensamos, na interpretação, os sentidos constituídos nos documentos sobre a educação brasileira e, neles, compreendemos como o discurso religioso retorna, causando efeitos no discurso *sobre*, pela/na interpelação ideológica.

Para Orlandi (2004, p. 68):

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, [...].

Orlandi (2004) afirma que o dizer só faz sentido se a formulação se inscrever na ordem do repetível, no domínio do interdiscurso. Isso significa que um dizer que não se reproduz acaba por inexistir, se não for dito e repetido, acaba por não (re)significar. Podemos afirmar que, no processo parafrástico, então, um discurso outro que já foi dito, de outra forma, vai sendo (re)tomado num sentido sempre atual, de acordo com as circunstâncias envolvidas na sua retomada.

Transpondo estes princípios para a pesquisa que propomos nesta nossa tese - compreender a presença do discurso religioso que perpassa e fortifica o institucional, constitutiva do imaginário social sobre o professor, nessa forma sujeito – torna-se perceptível que o discurso religioso diz respeito à dimensão ideológica relacionada com o que é presentificado no discurso, em suas condições de produção. Logo, esse discurso, presente no jurídico/institucional, é (re) utilizado, (trans)forma e (re)produz relações de poder já existentes na dimensão religiosa e, agora, transpostas para a institucional.

Auroux (2008, p. 156) justifica que “uma disciplina sem história e sem reprodução não pode ser uma ciência”. Dessa concepção, tal como a construção

nas ciências, depreendemos que, na perspectiva da História das Ideias Linguísticas, a prática científica é constituída pela sua relação com o passado, com dizeres já postos, que compõem a história e permitem a historicização do discurso em determinadas condições e contextos sócio-históricos.

Interessa-nos disso, o modo como é retomado o já dito na constituição do discurso jurídico, perpassado pelo discurso religioso, dos recortes discursivos analisados, de períodos históricos distintos, conforme recorte feito e apresentado nos capítulos anteriores, de forma que se conjugue nesses fragmentos do processo parafrástico (HENRY, 1990; SERRANI, 1997).

Pêcheux (1997) esclarece que o processo parafrástico é entendido enquanto matriz do sentido, e, para compreendê-lo, devemos remeter ao que está exterior ao linguístico, mais precisamente, às condições históricas e ideológicas que permitem ao já dito, pertencente a uma formação discursiva, ressoar em outro discurso, situado em outra formação discursiva e noutra contingência social.

No estudo que fizemos, é notável a remissão do discurso religioso sobre o discurso jurídico. Conforme explica Serrani (1997), um discurso, quando se remete a outro, é constituído pelo funcionamento de 'ressonâncias de significação'. São os jogos parafrásticos que estabelecem os sentidos constitutivos do discurso. No entanto, quando observamos o deslizamento de sentidos, há outra categoria que se estabelece: a noção de metáfora. Para Orlandi (2003, p. 15), "não há dizer que, para fazer sentido, [...] não se inscreva na memória. Não há dizer que não se faça a partir da repetição".

Entendemos os processos parafrástico e o polissêmico como fundamentais para a análise na nossa tese, uma vez que, "é neste jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam" (ORLANDI, 2007b, p. 36).

Considerando que tratamos da repetição não idêntica, do não marcado, não tratamos aqui de termos que tenham em si semelhanças ou diferenças, tratamos de uma questão ideológica, indo além da materialidade linguística. Para tanto, conforme já dito, nosso ponto de partida é o(s) sentido(s) que se constituem pela nomeação *guardião* na referência ao professor de Letras, na relação que estabelece com a denominação dada à disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, referência feita à prática docente vigente.

Por que essa nomeação? De onde vem isso? Como se constitui? A nomeação *guardião* traz em si uma memória, que suscita uma análise. Não há como indicar um lugar, um tempo. Então, o que fizemos foi um recorte (visto que também discordamos da noção de totalidade). Analisamos não qual o sentido, mas como o sentido se constitui, tendo como conceito teórico norteador a paráfrase, pensada como processo discursivo e não como figura de linguagem, por isso a nomeação processo parafrástico, no qual os sentidos são retomados na análise do material em estudo.

Ao observarmos diferentemente do ponto de vista pragmático, percebemos que a significação de *guardião* vai muito além de guardar ou cuidar, conforme aparece nos dicionários. Remete a uma questão de controle, vigília, de poder, advinda do discurso religioso. Para compreender isso é preciso pensar em que condições de produção isso se dá. Esse sentido tem relação com o que é dito, mas também com o que não é dito, como poderia ser dito e não foi. Apenas podemos dizer que remete ao discurso religioso porque pensamos em que outros lugares isso é/foi dito dessa forma (ORLANDI 2007a, p.30).

É a memória discursiva, então, que faz retornar/significar dizeres internalizados, aparentemente esquecidos, sobre a educação no Brasil, seja do período colonial, imperial, republicano, dos 21 anos de ditadura militar, inclusive da atualidade. Convém ressaltar, porém, que não há tempo nem há lugar marcados, há o sentido em movimento. As referências feitas sobre o professor, nos projetos pedagógicos, sugerem outros sentidos possíveis, considerando o já dito, o sempre já lá. Sugerem um sujeito que terá de guardar a essência da língua, dentre os quais, o recorte apresentado pela Figura 1, na introdução desta tese. Há o atravessamento do discurso religioso no institucional, em especial quando no efeito que a nomeação *guardião* estabelece com o nome "supervisionado". Mesmo que já apresentado de forma descritiva, para que possamos visualizar o que vimos discutindo, apresentamos o Quadro 4 – a seguir, que será retomado no Quadro 6.

Nomeação	Suscita	Retomam	Deslizamento	Discurso
<i>Guardião</i>	Guarda Controle Vigília Punição Cuidado Castigo Poder Direção Julgamento	Essência divina Controle pelo sagrado Punição Inatingível Tradição Castigo Bem x mal	Formatação para guardar a fé e os bons costumes Deus x homem Religião - Ciência Reprodução apenas Discurso religioso Forma-sujeito cristã (formação discursiva cristã)	Discurso Religioso
Supervisio- nado	Inspeção Controle Vigília Poder Julgamento -Castigo Direção Submissão	Essência da língua Exigência Legal Punição oficial Controle pela supervisão Tradição Punição legal Tradição acadêmica. Bom x Ruim	Formatação para guardar a língua Ciência - Religião Reprodução - Transformação Discurso jurídico Forma-sujeito histórica	Discurso Jurídico

Quadro 4 - Alguns deslizamentos de sentidos

No subcapítulo seguinte, aprofundamos a análise dos recortes discursivos já referidos.

5.1 O DIZER NA LEI: REPETIR NÃO É COPIAR

Nesta seção, discutimos i) a Lei 4.024/1961 e nela o recorte discursivo 1, ii) Lei 5.540/1968 e recorte discursivo 2 e iii) Lei nº 9.394/1996 e recorte discursivo 3 (a,b,c).

a) Movimento discursivo 1: antecipação da culpa

No estudo sobre a estruturação da educação brasileira, mais precisamente a partir da década de 1960, deparamo-nos com a Lei 4.024, a primeira Lei das Diretrizes Básicas da Educação do Brasil, publicada em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Goulart.

Mesmo discordando, percebemos que, em muitos dos textos publicados após a vigência da Lei nº 4.024/1961, está posto, e repetido pelo senso comum, apenas

positividades a respeito; ela é tida como um acontecimento que devesse e pudesse romper com dizeres, saberes e práticas anteriores; discursivizada como um novo tempo na educação brasileira. Destacamos alguns aspectos que podem ter suscitado as "tantas positividades" (Quadro 5):

Lei nº 4.024/1961
<ul style="list-style-type: none"> - Descentralização do sistema educacional, dando autonomia às redes. - Liberdade para a escola organizar seu currículo. - Criação do Conselho Federal de Educação. - Destinação de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios para a educação. - Ensino primário, no mínimo, em quatro séries anuais, e obrigatório a partir dos sete anos. - Ano letivo de 180 dias. - Para o ensino primário, a formação do docente no ensino normal. Para o ensino médio, cursos de nível superior. - Direito de voto para o corpo discente nas demais estruturas da universidade. - Educação de excepcionais enquadrada no sistema geral de educação. - Ensino religioso facultativo para o aluno, mas obrigatório para os estabelecimentos.

Quadro 5 – Características da Lei nº 4.024/1961

A publicação da Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é considerada tardia, ainda que já estivesse prevista desde a Constituição de 1934, somente em 1948 foi encaminhado, pelo Poder Executivo ao Legislativo, o primeiro projeto dessa Lei. Foram necessários treze anos de debates até ao texto final.

Na promulgação da Lei, vigorava, no Brasil, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946 (BRASIL, 1946).

A década de 1950 traz um novo movimento ao país. Além de tantos outros fatores, a chegada dos imigrantes, após a segunda guerra mundial, modifica em parte a relação que os brasileiros tinham com a língua portuguesa, uma vez que a preocupação das políticas linguísticas da época tinham como objetivo silenciar a língua dos imigrantes. Conforme explica Orlandi (2005, p. 28), "o objetivo era a nacionalização do ensino e, sob este pretexto, se exerceu estreita censura no âmbito linguístico e cultural", negando inclusive o direito ao estrangeiro a expressar-se na sua língua materna.

A primeira LDB configura-se como uma resposta às pressões que antecederam aquele período histórico. Devido à implantação do capitalismo industrial no Brasil, a partir da década de 1930, o país sofreu grandes transformações no que se refere à organização das relações sociais, econômicas e políticas. Período este que foi marcado pela ampliação dos poderes e do papel do Estado, mas principalmente pela instauração do capital nacional, o que trouxe algum desenvolvimento, transformando o Brasil em um país que tentava se alinhar-assujeitar – se aos moldes do primeiro mundo, até mesmo nas dívidas.

A demora na aprovação da Lei 4.024/61 Lei exibe a morosidade das duas casas legislativas em deliberarem sobre temas de maior importância e complexidade, como no caso das leis complementares, para regulamentar matérias constitucionais.

O nosso estudo permitiu compreender em que medida a LDB 4.024/1961, que surgiu durante a República populista, mostra-se como uma legislação ainda conservadora, e praticamente registra o que já estava acontecendo na escola pública, sem oferecer perspectivas inovadoras. Nesse período, a escola ainda não era para todos. O exame de admissão³¹ selecionava quem prosseguia, ou não, com os estudos.

No entanto, o texto legal fazia parecer que todos os cidadãos brasileiros teriam acesso ao ensino, como sendo este um dever do Estado:

TÍTULO II

Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos (BRASIL, LDB 4.024/61).

A partir de 1960, a população passou a se organizar por meio de movimentos populares, mostrando e colocando-se contra os índices alarmantes do analfabetismo, pois a instrução elementar ainda não existia para a maioria dos

³¹ Até o final da década de 1960, o ensino secundário brasileiro foi constituído, em cada momento histórico, predominantemente de exames parcelados, destinados a poucos privilegiados, na maioria dos casos, em cidades prósperas das regiões do país. Após a chamada Reforma Francisco Campos é instituída a seriação para todo o curso secundário oferecido no país. Mais precisamente, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário: Decreto-Lei 4.244, de nove de abril de 1942, é organizado o curso secundário, composto de um primeiro ciclo, com quatro (4) séries, denominado de Ginasial, e de um segundo ciclo, composto pelo curso Clássico ou Científico, para uma opção ou para outra, de três (3) séries. Para a admissão no curso secundário, o aluno devia prestar um exame de admissão.

brasileiros. A educação caracterizava-se por ser excludente e seletiva, pela qual, os professores, num processo de proletarização da sua mão de obra, trabalhavam sem a infraestrutura necessária e com baixos salários. Essa situação vem reforçar nosso ponto de vista, quando, em capítulos anteriores afirmamos que as leis respondem a uma expectativa social e, também, uma condição oficial. Algumas iniciativas populares decorreram de mudanças ocorridas no período, na década de 1950, quando surgiram estudos com uma nova perspectiva, vale destacar as contribuições de Paulo Freire, que trouxe uma visão mais dinâmica do educador, como elemento inserido no processo histórico de produção de saber.

Como uma lei agrega o que já está instaurado e modifica-se conforme as necessidades, a LDB 4.024/1961 traz a preocupação com a preservação da língua; no entanto, parece ampliar a possibilidade de acesso, pois trata em seu texto da instauração da educação como sendo um direito, que passa a ser um dever do Estado e de livre iniciativa privada; dos fins da educação que se inspira nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; da administração da educação, fixando aí a competência ao poder público federal de assegurar a educação. Fixa também os recursos destinados à educação nas esferas municipal, estadual e federal e caracteriza o ensino em três níveis (primário, médio e superior), dentre outros assuntos.

Neste ponto, vale destacar alguns aspectos desta Lei, retomando dizeres já mencionados em capítulos precedentes, inclusive o *slogan* norteador da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade; importante como fio condutor da discussão dos recortes que faremos adiante.

Começamos por destacar o Art. 1º desta Lei, que menciona que “*A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...]*”, destacando os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, que são a inspiração para as bases da educação, onde o principal agente é o professor. Neste documento, o Estado apresenta os princípios, informando o que deseja e como deseja que seja feito. Há a determinação do que, para que, a quem, como, por que sobre a prática do professor, a fim de que ele a realize.

Desse modo, para que esses objetivos sejam alcançados, o Estado terá como agente "executor" de suas determinações, o sujeito professor. Retomamos as alíneas deste artigo, onde são listadas as finalidades da educação que o Estado

quer promover, sendo o primeiro intuito: “a) a *compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade*”. Esta orientação é dirigida, sobretudo, para o professor, não havendo lugar ao questionamento. Trata-se de uma diretiva para que o indivíduo, interpelado pela ideologia, passe a assumir o papel de agente executor dessas práticas, de modo a que a finalidade seja alcançada. É a escola que deverá preparar sujeitos capazes de compreenderem o seu espaço no contexto em que vivem. Um momento em que se coloca a responsabilidade máxima no sujeito professor, diminuindo o encargo da família. Por meio de uma divisão de funções, compreendemos que o Estado financia, a família envia o sujeito à escola e o professor deverá fazer tudo o mais: motivar, formar, sensibilizar, educar, ensinar, e reproduzir, entre outros.

Pressupõe-se que o sujeito a quem foi dada a missão de ensinar e educar é alguém capaz de fazê-lo, tanto no que diz respeito à educação escolar, pelo conhecimento, quanto ao educar os indivíduos para a cidadania, para a vida, de forma que sejam capazes de conviver em sociedade. Não há lugar para dúvidas. Deve ser executado aquilo que o Estado, a família, a sociedade, a Igreja, a escola esperam do professor. Isso fica evidenciado na alínea “a”, onde o professor é incumbido de fazer com que os alunos compreendam o significado de direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade. Ao se incluir na lista, o Estado coloca-se numa posição de promotor e receptor dos resultados da educação. Ou seja, ao professor é dada a tarefa, da qual o Estado espera receber os resultados. A situação apresentada é compreensível, considerando o momento histórico em que esta lei é implantada. Manda fazer para si próprio, inclusive.

Consideramos importante, mencionar de forma resumida, o que o Estado compreendia como objetivo da educação e o que esperava que o professor desenvolvesse no seu trabalho, promovendo nos alunos:

- a) a **compreensão dos direitos e deveres** [...];
- b) o **respeito** [...];
- c) o **fortalecimento** [...];
- d) o **desenvolvimento** [...];
- e) o **preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio** [...] para **utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio**;
- f) a **preservação e expansão do patrimônio cultural**;
- g) a **condenação a qualquer tratamento desigual** [...] preconceitos [...].

O conjunto dos substantivos utilizados representa ações de grande amplitude, abrangendo algumas práticas para que sejam realizadas. Quando colocamos esses em verbos (fortalecer, desenvolver, preservar, condenar) dialogando com a estrutura política e social que concorreram para a edição da LDB/1961 e de outros textos aprovados na época, pode-se vislumbrar o contexto, permitindo compreender como a educação se processou desde longa data na sociedade brasileira. Vale pensar sobre quem eram os professores desse período e a formação que possuíam para executarem essa função, com tamanha responsabilidade. Afinal, o que se esperava de um professor naquele período? Num período de conflitos sociais, culturais, conforme já colocamos anteriormente, o que vemos é a função do professor muito mais voltada às questões de ética, humanização, e cidadania do que à questão cognitiva, do ensino e à questão da língua em si.

Para nacionalizar a língua era preciso nomear. Um período também marcado pela oficialização da língua pela implantação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, recomendada pela Portaria nº 36, de 28 de janeiro de 1959, do Ministério de Educação e Cultura, com o objetivo de unificar a terminologia para o ensino da língua nos estabelecimentos de ensino. Além ou a partir disso, aponta-se o surgimento de outros instrumentos linguísticos numa política de educação normativa (MARTINS, 2002).

O professor de língua portuguesa, além de todas as funções já citadas, tinha a tarefa de ensinar aos alunos a nomear a língua portuguesa, como forma de preservá-la, o que entendemos como uma forma de continuidade de nacionalização linguística. Destaca-se que, especialmente, no que se refere tanto ao professor como à estrutura educacional, a forma de concebê-los, as expectativas que se têm sobre eles, além das projeções que se materializaram nos textos "legitimantes", acabam se presentificando nas práticas socioeducativas, funcionando como matrizes significativas na efetividade histórico-cultural da educação brasileira.

O discurso é um lugar de memória, pois nele estão inseridas as informações e impressões promovidas pela sua história, de suas continuidades e de suas rupturas. Por isso mesmo, as leis são um movimento ideológico repetitivo, pelo que verificamos no Artigo 1º da Lei 4.024, onde consta o conceito de educação que é semelhante ao apresentado na Constituição Federal de 1934, que estava vigente na data da publicação. Vejamos:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcional-a a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite efficientes factores da vida moral e económica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciencia da solidariedade humana (BRASIL, Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934).

É da ordem do já posto que, na prática educativa institucionalizada, o professor apresenta uma qualificação profissional escolar, uma formação para o magistério, uma especialização oriunda do próprio sistema educativo do período, que lhe outorga o papel de mestre por ser possuidor de um saber escolarizado, teórico, sistematizado, isto é, por ter domínio da instrumentalização da escrita e dos procedimentos pedagógicos, específicos de sua formação profissional (MARTINS, 2002, p. 149).

Vejamos como se sobressaem conceitos de *poder* e de *imposição* na Lei que estamos analisando (Quadro 6):

Lei nº 4.024/1961	
Poder	A educação nacional [...] tem por fim [...];
↓ <i>Imposição</i> <i>Passividade</i> <i>Mando</i> <i>Força</i> <i>Repetição</i> <i>Continuidade</i> <i>Domínio</i>	- <i>compreensão dos direitos e deveres [...]</i> - <i>respeito</i> - <i>fortalecimento da unidade nacional</i> - <i>desenvolvimento da personalidade humana</i> - <i>participação na obra do bem comum</i> - <i>preparo do indivíduo e da sociedade</i> - <i>preservação e expansão do patrimônio cultural</i> - <i>condenação a qualquer tratamento desigual</i>

Quadro 6 – Padrões localizados na Lei 4.024/1961

Partindo dessas colocações, apresentamos agora o nosso recorte discursivo 1, onde surge o nome "condenação" que desencadeou nossa discussão sobre a presença do discurso religioso no discurso jurídico, que remete à definição de professor, presente nos documentos institucionais de um curso de Letras, ou seja, *guardião*.

TÍTULO I
Recorte Discursivo 1: Art. 1º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

O uso do termo "desigual", as avessas, retoma aos propósitos constitutivos da Revolução Francesa, os quais propunham "Liberdade, Igualdade e Fraternidade". Por outro lado, vale pensar quanto contraditório isso pode se tornar, uma vez que a condenação ocorrerá justamente por um tratamento desigual, limitado por questões filosóficas, políticas ou religiosas, apenas. Ou seja, não haveria punição qualquer caso houvesse um tratamento desigual por questões cognitivas, de aprendizagens, por exemplo. Um fator limitante no próprio texto legal, que deveria pregar um tratamento igual, para todos.

A reflexão segue à motivação que está sustentando o nome "condenação". Vemos que esta nomeação é fruto de quando se acreditava que esta a Lei 4.024/61 constituía um rompimento com o instituído, e que seria democrática, encarando o ensino de forma inovadora. Por isso, a Lei antecipa a condenação do professor, tendo como certo que ele levará a cabo um tratamento desigual. Essa contradição está latente na enunciação que é feita na abertura deste Art. 1º, onde se fala de liberdade, para depois apostar na condenação.

Esse movimento vai ao encontro do que refere Pêcheux (2009 [1988], p. 281): "não há dominação sem resistência". Isso implica a ideologia provocando sentidos diversos em um mesmo domínio de saber, neste caso, num mesmo discurso, numa mesma Lei e artigo, e é nesse confronto que a ideologia intervém, constituindo sentidos. E, essa contradição age e retoma o já posto no interdiscurso. Porque já foi dito em algum lugar, é que permite pensar que "condenar" remete, sim, ao religioso, diferente de punir, remetendo-se ao plano jurídico, conforme veremos a seguir. Remetemos nossa leitura à condenação do professor, pelo viés jurídico, visto que é ele que está diretamente ligado ao sujeito aluno, é ele que pratica o ensino, pensado pelo discurso jurídico.

Além disso, pela definição e pelos instrumentos linguísticos, *Condenar* implica um ato de condenar, uma censura, uma reprovação e, numa das entradas do dicionário, revela ainda uma declaração "incurável ou sem esperança (ex.: *condenar um doente*)" (PRIBERAM, 2008).

O nome *condenação* traz consigo uma declaração de culpa, uma sentença e um castigo, que nos traz à lembrança, o *guardião* –, forma como o professor de língua é nomeado - inclusive, ambos rimam entre si. O que é um professor afinal, e qual o seu papel? Tendo como base o princípio do *guardião*, podemos interpretar que ele traz um conhecimento, provavelmente antigo, que é repassado e protegido

como aquele dos escribas. O conhecimento que ele transmite é sagrado, imutável, reservado a alguns poucos, os escolhidos.

Isso significa que os segmentos sociais - dentre eles a família, a escola, a Igreja - esperam de um professor exatamente isto: que ele "transmita" o conhecimento, "incuta" os valores e "conserva" a tradição. Di Renzo (2012, p. 70) coloca que "o professor ocupará várias posições, dentre elas, a de porta voz de Deus e do próprio Estado. Os sentimentos de brandura e serenidade fazem funcionar os sentidos de santidade e obediência que na escola significarão disciplinar-se". Se conseguir cumprir com isso, não será condenado – nem pela Lei de Deus, nem pela Lei dos homens. Dos seus alunos se espera que tomem esse conhecimento como sagrado e imutável, e que o mesmo sirva para transmiti-lo e repassá-lo, sempre conforme a tradição. A noção de *guardião* retorna ao entendimento clássico que a educação moral deveria ocorrer pela associação entre o discurso normatizador, um modelo edificante a ser copiado, repressão, interdição e castigo, juntamente ao ensino da língua. Quando se fala em *guardião*, coloca-se em funcionamento uma memória que abarca a necessidade de conservar as tradições, papel que, não sendo assumido devidamente, traz subjacente uma condenação (um castigo) por falta de cumprimento do que é esperado deste sujeito autorizado para ensinar, tal como se apresenta no nosso recorte discursivo. E, isso é possível, pela legitimação possível através do estágio.

Sempre em movimento parafrástico, ao condenar determinadas práticas, o Estado responde a um novo tempo, de conflitos sociais, políticos, econômicos, ou seja, há transformações socioculturais que se movimentam no discurso oficial. Porém, não é um novo discurso, pois repete o já dito, o sempre já-lá. Com a "condenação", retoma-se o discurso autoritário e o poder se restabelece, a partir de um imaginário. Não há rompimento, mas um prolongamento do dizer. É a mostra do movimento cíclico de que estamos falando, desde a introdução.

Trata-se da retomada do discurso religioso. Há a movimentação de sentidos diferentes entre "punição" e /ou de "condenação". O que silencia e a que remete esses nomes? O primeiro remete para a questão jurídica; o segundo, para a divina. Cristo foi condenado, e o professor, como missionário, não será apenas "punido" pela Lei, pelos órgãos competentes, mas pela Lei de Deus. A crença é que o poder divino emerge, e irá punir quem não cumpre com as suas obrigações. Haroche

(1992, p.191) reforça que "a gente se engana que as instituições funcionam de outro modo senão com crenças".

Observamos aqui uma movência de sentidos. De um lado, temos o discurso jurídico, que corresponderia ao papel assumido por Deus, e do outro o Professor, que assume o papel do Humano submisso. Em Lucas 22:70, quando perguntado "És tu, logo, o Filho de Deus?", Jesus respondeu-lhes: "Vós mesmos dizeis que eu sou." A **condenação** veio imediatamente (VITAL, 1990 – grifo nosso).

Poderíamos citar mais uma centena de exemplos do discurso religioso que aplica um desnível hierárquico nas relações, retomando a questão da condenação, que, de uma ou de outra forma, estão presentes na constituição do sujeito, o qual sem se dar conta, acionado pela memória, condena o professor. Para Orlandi (2006), o discurso religioso constitui um desnivelamento de ordens, dominação da hierarquia divina constituída pela sociedade desde os primórdios da história do cristianismo:

- O locutor é Deus, imortal, eterno, infalível, infinito, perfeito, temido, santo, e todo-poderoso;
- O ouvinte é humano, mortal, efêmero, falível, pecador, finito, poder relativo ou nulo.

Em se tratando da questão do pecado, todas as orações da igreja, repetidas incansavelmente pelos fiéis, foram sendo preenchidas na materialidade dessas noções. Dentre elas, vale ressaltar o ato de contrição iniciado: "Por minha culpa, minha tão grande culpa..."; o Pai nosso, onde consta: "[...] perdoai os nossos pecados [...]"; a Ave Maria que afirma: "[...] rogai por nós pecadores [...]". Na recitação dessas preces, ocorre a recorrência do discurso religioso, para não dizer repetição. Outra vez, nas palavras de Haroche (1992, p.190), "a política ora tende a fazer um sujeito religioso, submisso, um sujeito que se cala e que tem medo: ora a fazer dele (em aparência ao menos) um sujeito que fala, repete, e, para dizermos tudo, **recita** (grifo nosso)".

A materialidade discursiva contida nessas orações e preces é, então, reflexo e materialização do temor a Deus presente no ser humano, vindo a reforçar a relação de poder, necessária para manter a autoridade de Deus sobre o homem e, conseqüentemente, a *Ordem*. É uma repetição do já existente, do impregnado, do saturado. Essa regularidade é resultado de uma constituição sócio-histórica, não surgiu do nada e, por isso, está também no discurso jurídico.

Conforme vimos colocando em relação ao processo parafrástico, vale pensar com Di Renzo (2012), ao retomar, com Orlandi (2007 a) sobre o discurso religioso, considerando que seria aquele que fala a voz de Deus, uma forma, de se relacionar com sobrenatural. E, isso é possível uma vez que:

Deus e homem pertencem a planos distintos, a interpretação dos ditos divinos clivados pela opacidade que incorre no fato de que o não compreendido passa a ser obedecido, temido de forma que os representantes da voz de Deus exerciam essa função totalmente controlados pelos textos sagrados (DI RENZO, 2012, p. 70).

Com relação ao que é estabelecido pelo discurso jurídico, não podemos deixar de observar, também, que poderia ter sido usado a nomeação *punido*, mas foi usado *condenação*, tal como Cristo que foi condenado, de uma forma ou de outra, está nos indivíduos. Nome esse que, quando acionado, na leitura, pelo discurso jurídico, mesmo de forma inconsciente, causa maior efeito. No entanto, quem organizou a lei, para quem *manda dizer* que o sujeito será condenado, é uma formulação normal, ela ocorre, logo, não se questiona. É a ideologia funcionando sempre, com mais ou menos intensidade, seja pela forma sujeito religiosa, ou pela forma sujeito histórica. Nessa crença, acredita-se que "a subordinação explícita do homem ao discurso religioso dá lugar à subordinação menos explícita do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí o conceito de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito capitalista" (ORLANDI, 2007a, p. 51).

Para nós, fruto da cultura judaico-cristã, em que se viu imerso toda a sua vida, o sujeito, limitadamente, parece não questionar, aceita como normais estes princípios. Ele que se constitui sempre pela formação discursiva religiosa, não havendo um rompimento, a qual permeia o discurso jurídico e é constitutiva no discurso *sobre* o sujeito professor.

O discurso religioso parece estar presente em cada ser, e enquanto constitutivo, é ideológico. Esta discussão traz-nos novamente a noção de interdiscurso, como todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que elas façam sentido. E, isso é efeito do interdiscurso. É preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o anonimato, possa fazer sentido em minhas palavras (ORLANDI, 2007, p. 34). Já o intradiscurso é o fio do discurso, o dito, por meio do

qual se pode observar o funcionamento do interdiscurso, mais especificamente, de determinada memória discursiva, vinculada a certa formação discursiva, lugar onde o sujeito está inscrito (ORLANDI, 2008b).

Portanto, ideologicamente, o dizer nunca é inédito, não há um início, nem um fim. As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós, coloca Orlandi (2007a). A legislação materializa vontades, dizeres, saberes, concepções. A lei naturaliza o imaginário do sujeito professor como alguém fadado à condenação, respondendo ao “já dito”, ao “já posto”, ao “já lá”. Ela representa uma rede de relações da qual já também vimos tratando. Com “condenação” é retomado o discurso autoritário, estabelecendo poder e impondo medo. Há, ainda, um apagamento de sentidos outros - formação discursiva Ideológica -, pois não há rompimento, mas prolongamento do dizer. Trata-se de uma relação com o discurso religioso (Cristo foi condenado), em que o professor, como missionário, não será punido pela Lei, mas condenado; portanto, ampliam-se, retomam-se, reforçam-se os sentidos.

Em se tratando do simbólico, não há separação. Para Žižek (1996, p. 26), “a realidade não é a ‘própria coisa’, é sempre o já simbolizado, constituído e estruturado por mecanismos simbólicos”. O autor prossegue afirmando que “a simbolização, em última instância, sempre fracassa, jamais consegue ‘abarcar’ inteiramente o real, sempre implica uma dívida simbólica não quitada, não redimida” (ŽIŽEK, 1996, p. 26). Vemos nisso que o efeito de sentido é constituído, levando-se em conta os lugares sociais que os sujeitos ocupam. Essas formações estão ligadas à imagem que cada um faz de si e à imagem que cada um faz do outro, o que intervém no modo como cada um fala (ao outro), ou seja, intervém nas condições de produção do discurso (SILVEIRA, 2000).

Tendo em conta esta discussão, reportam-nos à questão da antecipação do imaginário que se tem sobre o docente, questionamo-nos: Afinal, que professor é este? O que se espera dele? O dever do professor e a forma de ensino estão prescritos – percebemos um cruzamento do discurso. Infelizmente, frisamos que a noção que ainda perdura é a de que, após o sujeito aluno passar pelo estágio supervisionado obrigatório, deverá saber guardar a língua (e os valores da fé e dos bons costumes), deverá saber utilizar adequadamente os nomes que fazem a língua

portuguesa ser nomeada desta e não de outra forma e deverá manter a essência da língua (e da vida); caso contrário, será condenado.

É preciso refletir sobre a noção de língua que temos acreditado ensinar, pois de acordo com Di Renzo (2012, p. 68), “ensinar a falar e a escrever bem a própria língua parece estar preterido ao ensino do latim, francês, inglês, grego, como forma talvez de enriquecer os currículos, através da leitura de [...]”.

O quadro apresentado a seguir responde à questão de que há sempre a retomada do discurso religioso em qualquer outro discurso. A isso chamamos de processo discursivo (Quadro 7).

Materialidade	Discurso	Forma sujeito 1	Forma sujeito 2
1. <i>Guardião</i>	Discurso jurídico retoma o discurso religioso	Forma sujeito religiosa no discurso jurídico	Forma sujeito jurídica: o Estágio prepara o sujeito de forma geral, aquele que não conseguir ser um guardador da língua será separado dos demais, será condenado.
2. Condenação	Discurso jurídico retoma o discurso religioso	Forma sujeito religiosa no discurso oficial	Forma sujeito jurídica: a Lei é igual para todos. A generalização permite a individualização, e por si a condenação.

Quadro 7 – Constituição do processo parafrástico (Autoria própria)

Acreditamos que a apresentação feita nos capítulos anteriores, em relação a organização do ensino no país, desde a colonização, dão sustentação para afirmarmos que o processo parafrástico é uma forma de repetição, que não é idêntica, por ser idelógica, o que vem constituindo o discurso *sobre* o sujeito professor. Vale reforçar que a normatização da vida escolar se torna o aparato mais eficaz na disciplinarização, pois há um investimento muito grande, de longa data, em relação à normatização sobre: que língua se deve ensinar, o que e como se deve ensinar e, inclusive para que a devemos ensinar. Esse engessamento é também um processo de repetição que condiciona conceitos possíveis de serem questionados.

Dessa maneira, cabe-nos avançar para o recorte discursivo 2, referindo, antes, que a LDB de 1961 não foi revogada, porém foi bastante modificada com a Lei 5.540/1968, implantada quatro anos após o golpe militar, no auge do sistema

ditatorial, de onde retiramos o nosso segundo recorte discursivo, que analisaremos a seguir.

b) Movimento discursivo 2: materialização da culpa

A Lei em que se apresenta nosso recorte discursivo 2 é a 5.540/1968. Esta lei tem uma forma de dizer diferente da Lei 4.024 de 1961. Trata exclusivamente da reforma do ensino superior, para, teoricamente, o melhorar, para formar "cidadãos críticos e criativos" ou para colocar o país em outro patamar educacional. É preciso não esquecer que se tratou de um período em que o sistema autoritário mais usou a escola como um aparelho ideológico de Estado e que o sujeito professor passou a ser usado para atender ainda mais aos objetivos de dominação por parte do Estado. O professor é o dominado que deve dominar o saber para, desta maneira, dominar o sujeito aprendente. O funcionamento discursivo é repensado ainda mais quando percebemos que muitos regimentos, currículos, propostas de ensino, formas de contratações de docentes atuais são e ocorrem de forma muito semelhante com as de muitos colégios do período imperial, excluindo-se os castigos físicos.

Apenas a título de situar o leitor, apresentamos o artigo primeiro; e o artigo terceiro desta Lei:

Art. 1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

[...]

Art. 3º As universidades gozarão de **autonomia** didático-científica, **disciplinar**, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos (BRASIL, Lei 5.540/1968).

No Artigo 1º da Lei 5.540/1968, fica estabelecido que o ensino superior tem por objetivo a formação de profissionais de nível universitário, materializa o discurso *sobre* o desenvolvimento econômico da época e as necessidades que o mercado de trabalho apresentava, ou seja, de profissionais capazes de atender ao Estado, às exigências do desenvolvimento industrial, bem como ao consumo seja de coisas ou de opiniões. Ou seja:

A Escola é uma instituição de uma sociedade dada, gerida em suas grandes diretrizes pelo Estado, marcadas por realidades complexas e contraditórias, e que se caracteriza por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam – confrontam aos interesses e necessidade materiais dos diferentes grupos sócias (SILVA, 2007, p. 148).

Quando tratamos das respostas que o professor precisa(va) dar ao plano oficial, novamente retornamos à questão da antecipação e das formações imaginárias já tratadas teoricamente, no primeiro capítulo desta tese.

Nessa antecipação, emerge a relação de poder estabelecido por outro discurso, falamos do que o Artigo 3º mostra sobre a autonomia e de como ela está sendo posta, outorgada às universidades e também ao sujeito professor. Por outro lado, no mesmo artigo, esta “autonomia” deverá ser exercida sob a forma de lei, retomando a questão de poder que a lei exerce, principalmente pela ênfase dada à questão disciplinar. É a posição assumida pelo discurso oficial no jurídico.

A lei materializa o discurso *sobre* o sujeito professor da época, pois, pelo contexto histórico da publicação desta lei, percebemos o período da ditadura militar, período marcado pela negação dos direitos individuais dos cidadãos brasileiros, que veem a condução do sistema governamental ocorrer por decretos leis. Com isso, a aparente “autonomia” oferecida pelo Estado ao professor, está condicionada a “ser gozada” sob o regime de leis e estatutos, refletindo de tal modo as condições de produção desta lei. Vale registrar que se trata de uma “autonomia aparente: a determinação é um efeito inscrito no cerne da gramática como uma coerção, uma exigência de ordem, mas também um privilégio, acessível a alguns, negado à maioria, que é o próprio privilégio da interpretação” (HAROCHE, 1992, p. 26).

De acordo com o materializado na Lei, é possível perceber a relação de poder simbólico que o discurso jurídico estabelece no seu dizer, como os analisados por nós. Apesar de se assumir o modelo democrático de ensino, pelo senso comum, ouvem-se repetições, tais como: “Lei é Lei”, “É preciso cumprir a Lei”, “Pela Lei somos todos iguais”, “Com Lei não se brinca”, “O problema está na falta de disciplina”, “O professor tem poder para isso”, entre outros. Dessa forma, Orlandi coloca que:

O assujeitamento supõe a repetição. Há o repetível dos enunciados, mas também há enunciados que são feitos para serem repetidos ("O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral", "Nessa terra, em se plantando, tudo dá") ou melhor, há enunciados que pertencem a essa zona de repetibilidade e que aí se representam na produção dos discursos (ORLANDI, 2008, p 51/52).

Pela força que possui, a Lei projeta, ainda, comportamentos, posturas e imaginários dos sujeitos envolvidos. Não há como romper com a memória. Há, porém, um possível deslocamento de sentidos, considerando que "entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e ao se realizar, na experiência da história, na relação tensa com o simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam" (ORLANDI, 2007, p. 53). Caso contrário, se não houvesse reformulações e rupturas, estaríamos todos repetindo o lema "Ame-o, ou deixe-o", imposto pelo período ditatorial. Além disso, não estaríamos discutindo o imaginário sobre o professor que perpassa a questão legal, não estaríamos mostrando a necessidade de repensar a forma como as leis são trabalhadas nas licenciaturas, e nem estaríamos discordando da nomeação *guardião*, com referência ao formado em Letras, no texto de apresentação, do curso em que trabalhamos.







Em relação à organização dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985), esta Lei sugere a semelhança entre as formas de poder exercido tanto pelas leis do Estado, bem como das leis da Igreja. Não há um rompimento; há um prolongamento do discurso religioso, porém (trans)formado. Em ambas instituições: há um poder maior; há uma força coercitiva; há uma força punitiva; há, enfim, a ideologia funcionando. Parece-nos que a relação entre o discurso religioso e o discurso jurídico seria de completude no interesse de manutenção da ordem social. Previsto em Haroche (1992), "a idéia (*sic*) de determinação traduz uma certa concepção da relação do sujeito com Deus, uma subordinação maior ou menor do discurso humano ao discurso divino. O termo determinação recobre a questão do sujeito e do complemento" (p. 99).

Como referência materializada, na Lei 5.540/1968, há um retorno à questão "disciplinar", registrado algumas vezes no texto, e outras tantas pela repetição não idêntica, dentre as quais no Parágrafo único, do Artigo 4º.

Se não tivéssemos conhecimento das condições de produção, esse movimento, levar-nos-íamos a perguntar o porquê desse uso? Por que razão este

verbo e não o verbo organizar, por exemplo? Há o apagamento de um, para que outro seja dito. Há a tomada de posição do sujeito enunciador, enquanto discurso jurídico, autoritário e ditador. No entanto, se consideramos que essa lei foi promulgada em um Governo Militar ditatorial, o uso justifica-se, mesmo que dito de forma diferente. Por falarmos em repetição ideológica (não) idêntica, trazemos alguns movimentos de sentidos em verbos utilizados que inicialmente remetem à questão do disciplinar, que, em seguida, deslizam para a punição, prevista pelo regime militar. Além disso, ocorre a desestabilização dos sentidos enquanto discurso jurídico, pelo uso de "condenação", e a remissão à congregação, ambos de cunho religioso.

O Quadro 8, a seguir, clarifica o que estamos discutindo: o atravessamento do discurso religioso no discurso jurídico, pela repetição ideológica, não idêntica. Vejamos:

Disciplinados 	Deverá 	Órgãos de Supervisão 	Obedecerá 	Condenado 	Congregar-se 
Disciplinar	Dever de	Supervisionar	Obedecer	Condenar	Congregar

Quadro 8 - A desestabilização dos sentidos (Autoria própria)

Voltamos à questão de que dizer algumas coisas é uma forma de apagar tantas outras que não foram ou não puderam ser ditas. Enfim, a escolha do dizer é uma escolha para não o dizer. Orlandi (2007a) afirma, precisamente, que a língua serve para comunicar e para não comunicar. O processo que constitui o sentido é sempre o mesmo, ou seja, há sempre um retorno a um começo simbólico, imaginário. É sempre a reescrita de um dizer já existente, uma espécie de tradução dentro da própria língua, por indivíduos interpelados pela ideologia, é sempre o retorno ao já lá, no discurso religioso. Na relação entre o discurso religioso e o jurídico, Di Renzo (2012, p. 69), pelo estudo feito no Liceu Cuiabano, coloca que desde a colonização, a possibilidade de ser professor estava agregada "a portar-se com brandura e serenidade; ensinar com amor se zelo; apresentar-se decentemente vestido; inspirar a prática dos deveres e cumprir em relação a Deus e em relação à

sociedade; enunciar-se corretamente com pureza; são enunciados que remetem ao discurso religioso".

Pelo recorte discursivo em análise, a lei faz remissão à noção de "respeito", no entanto, sempre colocando essa prática como função dos outros. Há um apagamento do sujeito enunciador. Quem vai cumprir essa lei são os professores que, após serem disciplinados, cumprirão a lei. Sobre isso, antecipamos que foi nesse período que os estágios supervisionados se tornam obrigatórios na formação de professores, seja no Curso Normal, como também nas licenciaturas. Questionamo-nos sobre quais seriam os deveres do Estado. Na verdade, depois da república, as práticas governamentais vêm reforçar a escola como lugar de garantia e consolidação do poder do Estado. É na noção de dever e de direito que isso se estabelece.

Como vemos também, a nomeação "respeito" provoca um efeito de sentido, sugerindo que ocorre uma relação democrática, amistosa. No entanto, considerando em que condições de produção foi usado, ou seja, por um Governo Militar, que governou com base em Atos Institucionais extremamente opressivos e autoritários, essa transparência de sentidos se modifica. Cientes de que o processo de significação é aberto, apesar de que pode ser gerido, administrado, cuja prática de administração não permite que todos os sentidos sejam aceitos, depreendemos que isso volta-se ao plano da opressão, da força e controle. Passaria por uma noção de servilidade, obediência. Ou seja, o movimento de sentido provocado pelo termo "respeito" diferencia-se quando for dito por um militar ou por um padre, por exemplo.

Vejamos no quadro 9, apresentado a seguir:

Lei nº 5.540 /1968	
Poder	<i>A educação nacional [...] tem por fim [...];</i>
Imposição	- <i>compreensão dos direitos e deveres [...]</i>
<i>Estado – Políticas Públicas à Educação</i>	- respeito
<i>Estado – Ensino</i>	- <i>fortalecimento da unidade nacional</i>
<i>Estado – Professor</i>	- <i>desenvolvimento da personalidade humana</i>
<i>Estado - Aluno</i>	- <i>participação na obra do bem comum</i>
	- <i>preparo do indivíduo e da sociedade</i>
	- <i>preservação e expansão do patrimônio cultural</i>
	- condenação <i>a qualquer tratamento desigual</i>

Quadro 9 - Padrões localizados na Lei 5.540/1968

Pela relação de poder existente entre quem pensa a educação e quem a pratica (como se teoria e prática pudessem ser separada), as finalidades apresentadas no Quadro 9 parecem ter de ser cumpridas apenas pelo docente e não pelo Estado, que deixa nas mãos dos professores toda a responsabilidade de cumprimento da Lei, que, ao não ser cumprida, dará lugar à sua condenação. Podemos pensar que o Estado tem poder jurídico; o professor, o poder social. Como podemos confirmar que realmente não temos controle do que dissemos, pois, por mais que o texto legal tenha sido escrito no intuito de fazer acreditar que a Lei está a favor da maioria, em algum momento o deslize mostra o que "não podia" ou "não devia" ser dito ali. Todos os nomes que remetem à questão de respeito, direitos, participação perdem o efeito se considerarmos o período em que foi implantada e os objetivos dessa lei. É preciso, sim, levar em conta a questão do fortalecimento de unidade nacional e o que isso significou enquanto prática (atroz e adversa) no período.

Mesmo que não seja nosso foco, registramos nosso interesse sobre as máximas utilizadas pelo governo militar, em materiais didáticos porque também instigam-nos a pensar sobre a institucionalização da nossa história. Em dizeres nelas presentes, há a noção de unidade nacional "idealizada" no período. Há um dizer coercitivo de que os problemas existentes no país, não eram culpa do Estado; os causadores dos problemas existentes eram determinadas pessoas que não estavam fazendo a sua parte. De onde vem surgiu essa discussão?

Na edição de 1965, do livro *Organização Social Brasileira*, para o exame de admissão, editado pela FTD, está registrado na introdução: "*O Brasil espera que cada um cumpra seu dever. **Tudo** pelo Brasil*", assinado pelo Almirante Barroso, colaborador do governo militar. A noção de que cada um deveria fazer a sua parte, circulou com veemência no período ditatorial. Segundo esse discurso, isso era a saída para o progresso do país. Pela repetição (e força), essa noção irá se materializar, no *slogan*, mais tarde, que realmente marcou o período do governo militar, ou seja, "Ame-o, ou deixe-o". E, em nome do amor à Pátria, muitos cidadãos sumiram, outros tantos foram mortos, dentre os quais muitos professores. Essa relação de culpa do professor pode ser pensada pela relação que se estabelece com o Estágio Supervisionado Obrigatório, pois caso não atinja os resultados esperados pelo "supervisor", será reprovado, e não terá licença para ensinar/guardar a língua.

Posto isso, damos início ao recorte discursivo 2, da **Lei nº 5.540/1968**: Recortamos, do Capítulo I, desta Lei, os Artigos 5º e 13º:

Recorte discursivo 2

CAPÍTULO I Do Ensino Superior

Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão **disciplinados** em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão **submetidos** à aprovação do Conselho de Educação competente.

Art. 13º Na administração superior da universidade, haverá órgãos centrais de **supervisão** do ensino e da pesquisa, com atribuições deliberativas, dos quais **devem** participar docentes dos vários setores básicos e de formação profissional.

Não temos como pretensão a análise linguística, mas perceber a regularidade que os dizeres vêm trazendo de noções apontadas anteriormente. Talvez não com tanta intensidade de um discurso *sobre* o outro, mas retoma aspectos importantes: dentre eles a questão da supervisão e do disciplinar, pois estávamos vivendo um sistema ditatorial, que tinha, conforme já dito, como lema "Ordem e Progresso", escrito na Bandeira Brasileira, além de outros já citados. Não importava como isso seria feito, mas era o que o governo tinha como suporte para, nas práticas de tortura, como forma de silenciamento do sujeito. Aqui retornamos o registro "*O Brasil espera que cada um cumpra seu dever. **Tudo** pelo Brasil*".

É, nesse período, conforme já dito, que é implantado o estágio supervisionado obrigatório enquanto disciplina; o professor da disciplina será chamado de "supervisor" e passa a acompanhar *in loco* as aulas do estagiário. As condições de produção existentes favorece para que isso se legitime. Ocorre nesse momento, uma mobilização oficial para que sejam concretizadas as parcerias do governo com os parceiros americanos, para implantar o estudo dirigido, numa perspectiva da escola novista. O estágio, na sua implantação, já traz um espaço de controle, pensado na Lei, inclusive, quando colocado que "haverá um sistema central de supervisão".

Ao pesquisar sobre as acepções que compõem o nome da referida disciplina, conforme apresentadas no capítulo anterior, detemo-nos nas definições obtidas no dicionário, as quais nos instigam a pensar sobre o nome "supervisão", pelo que ele pode trazer junto: o controle, nesse caso, se daria para confirmar se a

estrutura trabalhada na universidade está, de fato, sendo reproduzida à risca, sem deslizamentos, segundo a Lei, sob a vigilância de um sistema central.

Diante dessas considerações, vamos conseguindo respostas para o porquê do nome “supervisão”, inclusive o porquê de esta disciplina não se chamar de prática docente. O nome não é apenas um nome, ele é uma designação, ele traz junto um dizer, um fazer, uma prospecção e uma retrospectiva. Quando ele se torna obrigatório, em praticamente todas as instituições de ensino, a disciplina passa a fazer parte do currículo com esse nome: Estágio supervisionado obrigatório. Poderia ter sido outro nome, como, por exemplo: prática assistida, prática orientada, estágio cooperativo. O estágio teria de fazer parte do currículo, no entanto, a Lei não fazia referência que ele deveria ser nomeado como tal. Já, para Platão (2001), a nomeação é uma função da linguagem, como um instrumento, seguindo o seu próprio exemplo, um furador que utilizamos para perfurar ou uma lançadeira que usamos para tecer. Da mesma forma, também, o nome é o que usamos para nomear. Nomear é designar alguma coisa e isso, segundo o filósofo, significa dar informação da coisa designada aos outros. Ou seja, é distinguir uma coisa entre outras, conforme suas constituições. Se há um nome é porque existe o que é nomeado. E, outra vez, retornamos ao nome *guardião*, motivador desta reflexão.

Da mesma forma como Guimarães (2003) fala de designação de espaços da cidade, falamos em designação de espaços acadêmicos, igualmente identificados entre as disciplinas que formam o conjunto de elementos sociais que as constituem nesse espaço, cujos sentidos estão ali constituídos. Para Guimarães (2003, p. 54), “a nomeação é o funcionamento semântico pelo qual algo recebe um nome. Por exemplo, se numa situação dada e adequada o dono de um barco escreve sobre ele o nome *Brisa*, ele lhe está dando este nome, está nomeando o barco”.

Os efeitos de sentido que mobilizam o nome “supervisão” são diversos (conforme já citado, segundo Houaiss (2009), dirigir, inspecionando (um trabalho); controlar, supervisionar), movem sentidos do religioso: Deus é onipotente e onipresente, “Ele” tudo sabe e tudo vê; está acima da humanidade (numa camada acima, está no céu), tem uma visão de cima, uma supervisão e é superior aos comuns dos mortais; seu tempo, o sempre (inquestionável fim); de lá, ele também dirige, inspecionando, os crentes – e também, nessa alegoria, os não crentes -, além de controlar/ter o controle e possuir a capacidade de supervisionar.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Letras, o estágio supervisionado trata-se de um processo, no qual ocorre a transição profissional que visa ligar duas lógicas (educação e trabalho) e que proporciona ao estudante a oportunidade de demonstrar conhecimentos e habilidades adquiridos e também "treinar" as competências que já detém, com a supervisão de um profissional da área. O estágio deveria estabelecer uma relação do conhecimento com a prática, deve ser mais que uma aplicação do conhecimento teórico. Infelizmente, da forma vem sendo apresentado, parece-nos que a prática - o trabalho docente - seria um lugar de ausência de conhecimento. Ainda permanece a noção de que alguns estudam e outros trabalham. Seria o momento para o estudante manifestar sua capacidade, enquanto profissional, mas necessitando de um supervisor e, portanto, não sendo visto, à partida, como capaz de exercer autonomamente a sua função, esse momento parece perder-se.

Essa relação remete ao pré-construído, passível de análise no nome *supervisionado*, que, ao designar, naturaliza algo já posto, pensado e autorizado por um já dito sobre o imaginário social da relação estabelecida entre quem ensina e quem aprende, quem pensa e quem executa. Não há como separar a questão da nomeação da concepção de língua do universo acadêmico, já que o imaginário de língua constituído legitima a designação dada à prática de estágio; se a língua for pensada como um sistema perfeito, uma estrutura acabada, fora do sujeito, que deve ser guardada, o nome dado à disciplina terá de ser supervisionado mesmo. Pela regularidade instalada, dificilmente, alguém vai ficar se perguntando por que esse nome e não outro, ainda mais quando aparece no texto de uma lei outorgada em um período ditatorial instaurado.

Pela perspectiva em que se filia este trabalho, a Análise de Discurso, entendemos que esse "já dito" sobre a necessidade de o sujeito professor ser supervisionado, reforçado por outro discurso, insere-se em uma rede de filiações determinadas historicamente, articulado ao complexo de formações ideológicas, sendo que alguma coisa fala antes, em outro lugar, independentemente. O interdiscurso foi concebido inicialmente por Pêcheux (1995, p. 162) como o "todo complexo como dominante" das formações discursivas [...] submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação" que caracteriza a formação ideológica (FI). O interdiscurso constitui-se como um lugar onde todos os sentidos estão, mas só vão significar quando convocados por uma determinada formação discursiva (FD).

Na relação estabelecida entre *guardião e supervisão*, a língua que o aluno em fase de estágio deverá ensinar é aquela sistematizada na escola, sendo esta uma instituição de uma sociedade dada, gerida pelo Estado, marcada por realidades complexas e contraditórias, também caracterizada por colocar em jogo práticas, teorias, metodologias e tecnologias que são datadas historicamente, que se aliam-confrontam aos/com interesses e necessidades materiais dos diferentes grupos sociais. Não há discussão porque isso está previsto na forma oficial. Na imagem desse sujeito professor estão pautadas todas as práticas referentes à nacionalização e escolarização da língua nacional: é preciso supervisionar/controlar o sujeito que está sendo preparado para guardar/ ensinar a língua que o representa. De onde vem isso? Indursky (2003, p. 104) ressalta que o efeito de memória, que é fortemente lacunar, possibilita que os sentidos “derivem, deslizem, se transformem e resignifiquem”.

Vejamos, ainda, com base conceitual em vários pesquisadores, a legislação atual de estágio foi estabelecida como disciplina integradora, supervisionada e de acordo com o projeto pedagógico do curso e o manual do estágio, conforme posto na Lei nº 11.788: “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”. Aqui vemos esta dimensão de obrigatoriedade, de imposição, que não é sequer questionada. O estágio está submetido. É uma disciplina que surge no período da ditadura e, por isso, ninguém discute a validade, os conteúdos, os objetivos e a forma de condução da mesma. Além disso, é lei, logo, não pode ser questionado; deve ser aceito, acatado. É notável, então, que muitas décadas passaram, o acesso ao ensino superior aumentou consideravelmente, e o nível de formação dos professores melhorou, projetos de formação continuada gratuita são facilitados, porém, a prática de estágio supervisionado (obrigatório) naturalizada permanece até hoje, sem qualquer questionamento.

Estamos na era da informação, do acesso à técnica, ao conhecimento, domínio da virtualidade, e nessa medida, importa questionar se será mesmo indispensável essa obrigatoriedade, com o devido acompanhamento do professor titular da disciplina – o supervisor? São realmente essenciais as visitas do supervisor acadêmico *in loco*, no período do estágio, a fim de validá-lo? De acordo com as leis que norteiam o ensino, sim. Portanto, a lei responde ao já posto e a língua

materializa dizeres desse(s) tempo(s), desse(s) lugar(es) tal como é definida por Pêcheux (2009 [1988]): trata-se da possibilidade de materialização do discurso, sendo esta, sujeita a falhas, capaz de deslizos e rupturas. É uma resposta aos demais segmentos que forma a rede de relações, apresentada no último seção deste trabalho.

Quando se profere algo, isso não vem sozinho, isso vem carregado de um imaginário. A nomeação que vimos discutindo responde a uma memória coletiva, constituída na relação de poder entre quem ensina porque sabe e quem deve aprender, justamente porque não sabe. Utilizamos de Davallon (2007, p. 25) ao dizer que:

Um acontecimento ou um saber não é forçosamente mobilizar e fazer jogar uma memória social. Há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade [...]. Mas a contrapartida seria que a memória coletiva só retém do passado o que ainda é vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que o mantém. Por definição, ela não ultrapassa o limite do grupo”.

Há uma construção que é conjunta entre o social e o linguístico. A forma como a Lei 5.540/1968 coloca a questão do "disciplinar", bem como da "supervisão" retoma a questão da "condenação" presente na lei anterior, bem como a questão do religioso. Não há como separar, não há rompimento, há uma transformação pelas condições de produção existentes. Talvez pudéssemos nos perguntar por que essa Lei não usou de maior autoridade explícita para fazer-se valer, considerando o período em que foi promulgada. Justamente por ser uma Lei, ela é obedecida, sem questionamentos. Não haveria motivo para os legisladores deixarem transparecer o autoritarismo presente e abrandaram o seu dizer. E o professor? Segue acreditando ser dono do seu pensar, seu dizer e, conseqüentemente, do seu fazer.

Reportamo-nos, então, a Pêcheux (1993), que destaca a ilusão que o sujeito tem de ser dono e ter controle do seu discurso. O imaginário, por sua vez, é constituído no processo de “interiorização da exterioridade”. Nessa perspectiva, compreende-se que aquilo que o sujeito pensa ou fala é a manifestação de uma objetividade subjetivada, ou, para usar a explicação empregada por Courtine (2009), de uma exterioridade interiorizada.

Para dar continuidade a esta reflexão, lembramos que, neste nosso recorte discursivo, há, ainda, a presença de dizeres que clarificam o período em que a Lei

foi implantada (na ditadura), pois o mais usado é o "disciplinar" (esta palavra e suas derivadas aparecem seis vezes ao longo do texto). Veja-se como se movimenta a noção de desvio e de necessidade de (re)colocar no caminho devido, nem que para isso seja necessário um castigo. Esse processo não é isento de culpa para quem prevarica, logo deve aceitar a disciplina e sujeitar-se a ela sem questionar. Inclusive, foi possível analisar a transformação do sentido no próprio dicionário, considerando-se as datas de edição.

Houaiss (2009) – primeira datação, século 17	Houaiss (2009)
<p>1 submeter(-se) ao regulamento, à disciplina; impor(-se) ordem</p> <p>2 derivação: por extensão de sentido. domar, refrear, acomodar</p> <p>3 derivação: por extensão de sentido. castigar; impor punições a</p> <p>4 flagelar(-se) com disciplinas ('correias')</p>	<p>1 relativo à disciplina ('ordem')</p> <p>2 que promove disciplina, que pune; disciplinador, disciplinante, disciplinatório,</p> <p>3 referente a disciplina ('matéria')</p>

Fonte: Houaiss (2009)

No recorte discursivo em questão e não perdendo de vista as condições de produção, vemos como a organização e o próprio funcionamento das universidades devem ser/estar disciplinados, através de estatutos, que funcionam como reguladores. Esse dizer, que usa o nome *disciplinar*, já vem impregnado de noções de culpa e de castigo, que temos visto em outros nomes utilizados nas Leis que analisamos, e que remetem ao discurso religioso. Esse discurso perpassa o discurso jurídico. Ou seja, "é neste jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam" (ORLANDI, 2007b, p. 36).

Para nós, nesse movimento cíclico ideológico, sempre em processo de atualização, preparando-se para um outro (novo) ciclo, esta "atualização" é da ordem do repetível, mantendo sempre algo de antes, que foi carregado junto, engrossando as peculiaridades de cada registro. Portanto, pelo processo parafrástico, o que se vai dizendo, vai retomando e transformando, mas sem nunca se afastar da noção de que se o professor não fizer o que dele se espera, será condenado. *Disciplinar* retoma o discurso autoritário, estabelece poder, a partir de

um imaginário de que isso ocorrerá. O que define de fato o sujeito é o lugar de onde fala. O sujeito, ao se materializar no discurso, não é autônomo com relação ao que profere. Na verdade, são as posições deste sujeito que se materializam no discurso.

Por conseguinte, a ideologia vai funcionar como reprodutora das relações de produção, isto é, o sujeito será assujeitado como sujeito ideológico, ocupando o seu lugar em um grupo ou classe social de uma determinada formação social, acreditando estar exercendo a sua livre vontade, com a ilusão que possui poder decisório. E, por isso, vindo a repetir (ingenuamente) a necessidade da instauração da "Ordem e progresso".

c) Movimento discursivo 3: o simulacro da redenção

Neste movimento discursivo, iremos abordar a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e nela fazer os recortes discursivos 3a, 3b e 3c.

Esses recortes movimentam sentidos importantes, que retomam, mesmo em outro tempo, em outro contexto e condições de produção distintas, que remetem para a noção de poder, de mando, e de imposição. Por esse viés, retomamos a questão do processo parafrástico, que, de tanto repetir, transforma o dizer, mesmo que sem rompimento.

É importante referir que a análise que realizamos, se deu nos três recortes discursivos, nos quais fizemos desdobramentos para, neles, evidenciar que o processo parafrástico é um jogo de usos, um movimento de sentidos mantidos, na ordem do dizível que mantém parte do que veio antes, constituindo sentidos outros.

Como recortes, atentamos para os parágrafos a seguir, com destaques em negrito. Dentre os nomes que nos sustentam para falar sobre isso, estão: *disciplinar*, *deverá* e *supervisionar*. Note-se que, no Art. 1º, não temos recorte, mas decidimos colocá-lo, por ele ser essencial para enquadrar o que vem em seguida.

TÍTULO I

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

RD3:

RD3 a: § 1º - Esta Lei **disciplina** a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

RD3 b: § 2º - A educação escolar **deverá** vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

TÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de **solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

RD3 c:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, **supervisionar** e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

No Artigo 1º, vemos como está presente a noção de que a educação acontece nos mais variados contextos, mas o Estado não tem aqui qualquer intervenção para fomentar. No § 1º, *disciplina* (forma do verbo disciplinar, que anteriormente referimos e discutimos) remete outra vez para uma noção de poder que a Lei exerce sobre os demais. O Estado, investido, autorizado e legitimado pelo poder, exerce-o, através da Lei para consagrar a educação escolar.

Ainda, no Artigo 2º, retoma a questão dos *aparelhos ideológicos do Estado* (Estado, família e escola) pensado por Althusser (1985). A lei analisada é tida como “democrática”, pois a Constituição vigente é a de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”. Há uma necessidade de constar o rompimento com Leis anteriores, a nova constituição brasileira, pós-ditadura.

Entretanto, pelo já exposto em relação ao senso comum, que pela repetição, legitima a máxima "Lei é Lei" e, por isso, deve ser cumprida, vale apresentar o Artigo

2º. Nele, está o "deverá", forma do verbo "dever", que surge no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008), com as seguintes acepções: 1. Estar obrigado a; 2. Ser necessário; 3. Ter de suceder; 4. Ter dívidas; 5. Ser provável que; 6. Ter a dívida de; 7. Estar reconhecido (a alguém) por. Também aqui está latente a obrigação, sem questionamento.

Além disso, retoma-se aqui a questão de poder exercido pela lei, bem como se antecipam conceitos posteriores, conforme está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998, p. 102/104), que prolongam essa noção:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades [...] a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde **progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho**. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. [...]. No primeiro ciclo **deve-se** propor aos alunos que leiam e escrevam, ainda que não o façam condicionalmente [...] (BRASIL, PCNs 1998, p.102/104, grifos nossos).

Do ponto de vista da análise discursiva, o verbo dever é um modalizador que representa a vontade e opinião do sujeito enunciador. Essa definição não pode ser desconsiderada na nossa análise. No entanto, se considerarmos do ponto de vista discursivo, o verbo 'dever', historicamente, implica uma relação de poder que se estabelece por uma tomada de posição, sendo esta posição impositiva, determinada ideologicamente e que representa a posição sujeito dominante da formação discursiva em que se inscreve.

Observa-se uma indeterminação do sujeito. Não há uma indicação a quem se está dirigindo, o que aponta para um lugar de evidência e de generalização, pois não importa ressaltar quem, já que o que está enfatizado aqui é a ordem, denotando para uma imposição/determinação a quem a presente materialidade se destina: "deverá". Como podemos observar, de acordo com as condições de produção dos documentos analisados, os direcionamentos inscritos na materialidade discursiva pelo verbo 'dever' são endereçados aos professores, os quais encabeçam a prática pedagógica em sala de aula, mas que ficam incluso no discurso, não merecendo destaque. O documento não foi organizado para ser discutido pelos professores, mas para ser seguido. "Lei é Lei".

Das recorrências no discurso que compõe as leis, entende-se que dele emergem as relações de poder, que constituem uma discursividade qualificada como verdadeira, como absoluta e indiscutível. Dessa forma:

Esses discursos, reconhecidos como verdadeiros em tal ou qual época, permanecem sempre como um lugar de enfrentamento. A verdade, no sentido de constituição de uma verdade de si, é inseparável da problematização das relações de poder entre as práticas sociais. Além de ser efeito do jogo de regras entre os saberes, a verdade do sujeito passa a ser pensada também como efeito de estratégias de poder de uma sociedade (CANDIOTTO, 2010, p. 22).

Da mesma forma como na relação indeterminada que estabelecemos com o sobrenatural, com o mágico, com o sem nome, nas leis se observa uma indeterminação do sujeito; não há uma indicação de onde vem e nem a quem se está dirigindo, o que aponta para um lugar de evidência e de generalização, pois não importa ressaltar quem, já que o que está enfatizado aqui é a ordem, apontando para uma imposição/determinação do sujeito a quem a presente materialidade se destina: “deve-se propor”. É a generalização do fazer, pelo poder estabelecido. O discurso jurídico pela lei exerce sobre o sujeito o mesmo poder que o discurso religioso por meio de Deus sobre o indivíduo. Há a memória em movimento, ou seja, a Lei (dos homens) sempre faz referência à Lei de Deus.

Vislumbra-se nos recortes apresentados que o passado “memorizado” está presente no discurso das leis referentes à educação, principalmente nas que se referem ao ensino superior, objeto de nosso estudo. Apesar de as leis terem sido promulgadas em diferentes momentos sociais e políticos da Nação, ou de, a partir de reformulações, terem sido adaptadas a novos acontecimentos e demandas sociais, no contexto geral, o dizer não se descola totalmente do discurso original. Existe sempre algo que retoma o já dito.

A memória refere-se ao interdiscurso, pois é “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2007b, p. 31). É por meio do interdiscurso, ou memória discursiva, que as palavras ditas fazem sentido; é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de posição. A memória não é uma mera repetição do antes, pois memória é muito mais que uma colagem, uma montagem, uma reciclagem, uma junção.

Embora as Leis/Normativas/Diretrizes/Decretos/ partam de um determinado enunciado, ocorre um deslocamento do seu uso, possibilitando não somente uma nova contextualização; tratando-se de um acontecimento único; um fato definido num determinado tempo e num determinado espaço, que permite, contudo, no enunciado, a representação de outros fatos. E é aí, nesta concretização discursiva, que a memória se evidencia e o já dito se manifesta. Para Orlandi (2003, p. 13)

[...] a análise de discurso se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da ciência (a lingüística e as ciências sociais). Ela produz uma des-territorialização e, nesse movimento, põe em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu método, face à teoria que produz.

Portanto, esse deslocamento a que nos referíamos corresponde a uma (não)ruptura nos processos de significação, ou seja, a um movimento para outro lugar. Quando existe esse deslocamento, produz-se uma (re)organização e uma (re)articulação dos sentidos do já dito, instaurando-se um outro discurso, não rompendo com os anteriores. Nesse processo de deslocamento de sentidos, o sujeito desloca-se entre diferentes formações discursivas (PÊCHEUX, 1993) e esse movimento vem a produzir outro(s) sentido(s).

É a própria condição de existência da linguagem, uma vez que a base da significação está na multiplicidade e fonte de sentidos, porém, não qualquer um. Por conseguinte, pelo processo parafrástico o sentido se repete, se reproduz, e se transforma, tal como é visível no esquema seguinte (Figura 12), inspirado em Orlandi (2007a, p. 79):

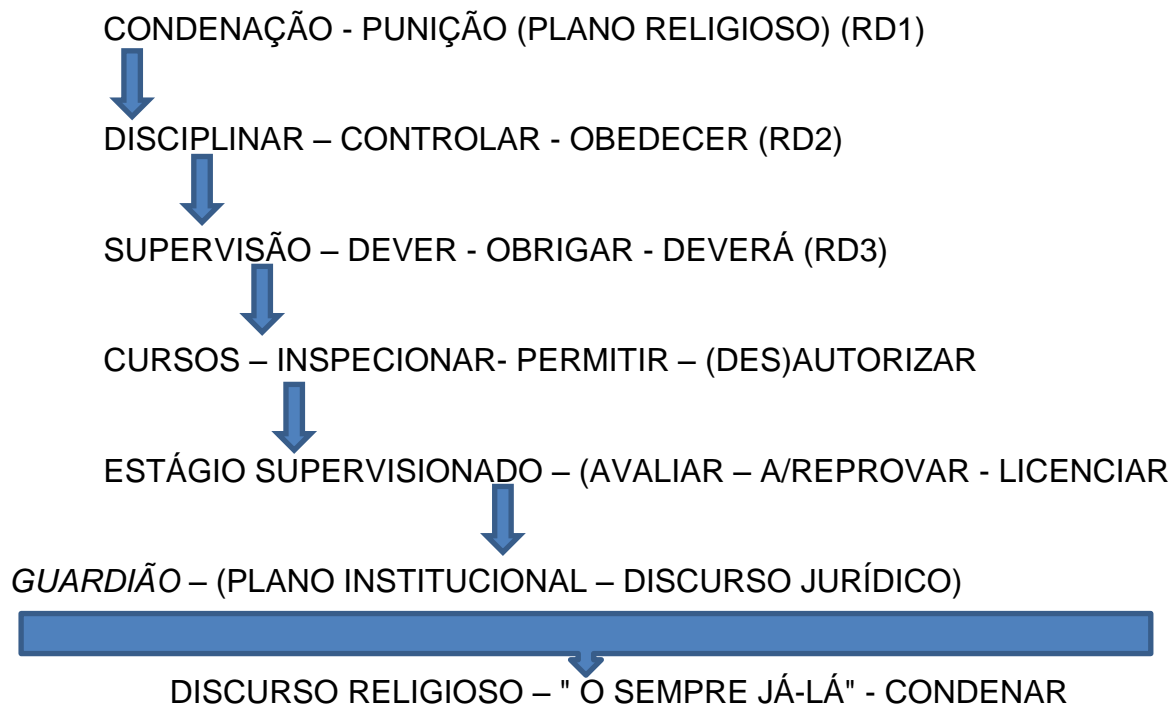


Figura 12 - Presença do processo parafrástico no discurso (Autoria própria).

O nome *guardião* apenas é compreensível porque recupera algum elemento da cadeia, tece uma rede. Há sempre um referente. O discurso *sobre* o professor vem se alterando, no entanto, haverá um retorno a um sentido no qual o professor é um transmissor da língua, um cumpridor de tarefas e ordens, impostas pelo Estado, estabelecendo-se uma relação de poder e dever. A metáfora é constitutiva do processo mesmo de produção do sentido e da constituição do sujeito" (ORLANDI, 2007a, p. 79). Para aprofundar a compreensão desse processo, trazemos as palavras de Orlandi (2007a) para explicar que pelo processo parafrástico, em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória.

Dessa forma, esse movimento representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, onde se "produzem diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado". Todos esses dizeres são do plano do oficial/jurídico, os quais vão sendo retomados. Por isso, o *guardião* da língua retorna na condenação. Por esse processo de elaboração do discurso jurídico e, segundo essa perspectiva, se vai formando o discurso *sobre* sujeito (que será) professor.

O "deverá" remete para a noção de poder, de mando, de dever dos professores, mesmo sem condições propícias deverá, "dever de" mudar o país pela educação, deverá dar conta, deverá cumprir com seu dever, deverá guardar a

língua, deverá cumprir com sua "missão". Entre saberes e dizeres, no processo de trabalho, que se torna cada vez mais fragmentado. A profissão docente foi-se proletarizando, entre outros fatores, em razão da redução dos seus níveis salariais, cada vez mais aviltados, e à progressiva perda de prestígio ocupacional. Portanto, o professor apenas “deve”, ele apenas “cumpre” uma missão que lhe é imputada. Como refere Chauí (2008), “a lei é direito para o dominante e dever para o dominado” (p. 83).

Se considerarmos o ponto de vista discursivo no recorte, o verbo ‘deverá’, historicamente, implica uma relação de poder que se estabelece por uma tomada de posição, sendo esta posição determinada ideologicamente, vindo a representar o sujeito dominante da formação discursiva em que se inscreve. Realmente, o sentido se dará a partir da relação entre A e B (PÊCHEUX, 1993), pois o discurso oficial está autorizado a mandar, é legitimado. Nos documentos jurídicos, podemos perceber a relação entre um discurso e outro, pois vale observar diferentes flexões ao verbo “dever”, as quais nos permitem compreender, pelo ponto de vista discursivo, funcionamentos distintos dos que nos levam ao nível formal da língua, apontando para as tomadas de posição do sujeito. A análise remete aos demais recortes aqui apresentados, remete à questão da língua, pela qual o sujeito se mostra, significa, estabelece sentido no dizer, pelas condições de produção e pelo discurso parafraseado.

De acordo com as condições de produção dos documentos, em se tratando de discurso jurídico, os direcionamentos inscritos na materialidade discursiva pelo verbo ‘dever’ são endereçados aos professores, os quais encabeçam a prática pedagógica em sala de aula. O que fica evidenciado é que a Lei, como documento jurídico, não foi organizada para ser discutida com a comunidade escolar, mas para ser cumprida pelos professores. Não há diálogo no discurso oficial, pois ele “pertence” ao discurso autoritário, o qual não tem espaço para a polissemia.

“Lei é Lei!”, diz-nos uma voz sem nome. Ou seja, a Lei a que estamos tratando marca a posição, inclusive do que vem depois, não como Lei, mas como orientações pedagógicas nos PCNs. Destaca-se que no discurso de lançamento desses documentos, ficou estabelecido que o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais era o de “orientar” os professores, que ainda passam por um estágio obrigatório, mas não apresentam condições suficientes para terem autonomia profissional. No entanto, o verbo “dever” aparece, já impondo uma questão de

“obrigação” e não mais de “orientação”, conforme proposto ainda nas leis anteriores, em especial na de 1996.

Essa determinação, nesse documento, após a Lei de 1996, vinculada ao sujeito professor relaciona-se à questão do sujeito-de-direito, que tem a ilusão de ser livre, quando, no entanto, é submetido ao ‘dever’ imposto pelo Estado. Entendemos que, mesmo acreditando-se livre, está naturalizado um imaginário sobre o sujeito professor, considerando-o como um sujeito que não precisa pensar, apenas precisa obedecer, executar as tarefas que competem somente a ele. Precisa ser disciplinado para manter “a ordem e o progresso” do país.

O verbo *deverá*, localizado nos recortes em análise, trata-se de uma imposição colocada pelo sujeito que assume a posição de autor do discurso, para quem o discurso se dirige. O sujeito não é livre, ‘ele é falado’, é dito antes de existir, isto é, dependente e dominado, pois “o conteúdo do texto difere, mas qualquer que ele seja, a dependência do sujeito ao texto, sua determinação ao texto, estão asseguradas” (HAROCHE, 1992, p. 158). Tal imposição tende, portanto, a uma identificação, um assujeitamento pleno do sujeito professor. Ou seja, “o sujeito não é livre, ele é falado, isto é, dependente, dominado” (HAROCHE, 1992, p. 158).

Quando o verbo é apresentado na forma “deverá”, recai (-se) diretamente ao sujeito professor, sem levar em conta as condições que ele terá para isso, mudando-se, pois, o modo como o sujeito organizador se inscreve no discurso, sem mudar a perspectiva, de relações entre A (quem manda) e B (quem obedece). Há o tom imperativo que se observa no recorte anterior, há, porém, um desdobramento do sujeito que aparece como organizador, tomando uma posição que se volta, mais num sentido de comando ao sujeito professor, constituindo outro discurso que lhe impõe uma determinação. Na lei não há como considerar marcas de outros modalizadores usados em outros textos, como *pode*, *possível*, *precisa*, e por isso estabelece uma relação de dever, propriamente dito.

Consideradas estas reflexões sobre os recortes discursivos, na seção seguinte, fazemos alguns cruzamentos com outros dizeres do discurso sobre o sujeito professor. Objetivamos materializar aquilo que estamos discutindo, ou seja, a rede de relações que outros dizeres estabelecem, sendo constitutivos do discurso sobre o professor, bem como para a legitimidade das leis.

5.2 A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO SOBRE O SUJEITO PROFESSOR: UMA CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA SÓCIO-HISTÓRICA

Vimos que, no recorte discursivo 1, há um sujeito interpelado pelo Estado, ou seja, que se identifica com a forma sujeito da ideologia dominante na formação social capitalista, e, conseqüentemente, com seus saberes, reduplicando-os no discurso em questão. É uma questão de ser condenado, remetendo às questões religiosas, conforme aqui já posto. É a ação, a materialização do discurso jurídico de que "Lei é Lei". No recorte discursivo 2, mesmo de forma menos intensa há uma retomada do dito anterior. E nessa lei as condições de produção oferecem suporte para colocar o estágio supervisionado e a disciplinarização. Por que *supervisão*? Quantos outros nomes são apagados a partir deste uso. Supervisionar, vigiar...era a base do sistema da ditadura, como forma de manter-se no poder. Como evidência, parece que há o espaço para o possível, o sujeito identificar-se-ia tanto com o discurso da ordem do necessário, via Estado, mas abre a possibilidade da liberdade, que não ocorre via prática do sujeito professor, pois aqueles que se rebelaram foram excluídos do processo de ensinar, de pensar e até de viver. Por fim, no recorte discursivo 3 (a,b,c), o verbo *deverá* recair novamente sobre a prática do professor. Vale pensar que sempre é o professor que vai dar conta de tudo. Nesse discurso, há um fio condutor de uma via apenas, isso muda novamente o modo como o sujeito se inscreve, o que está em questão não é mais o que ensinar, mas sim os resultados do ensino: o *dever* é para ser cumprido.

Na materialidade em análise, podemos dizer que o sujeito se inscreve na posição dominante da formação discursiva em que a materialidade se inscreve, no caso, trata-se de um dizer institucional, é o discurso oficial, um dizer do Estado, sendo este que regula o que deve ser dito, e ainda, o que pode e deve ser feito pelo sujeito professor, ou o que não pode e não deve ser feito enquanto prática docente. Diante disso, observamos uma relação de poder nos recortes em análise, relação esta que se marca pelo modo como o discurso impõe deveres a outros sujeitos, que podem ser tratados como dominados.

Podemos observar pelos recortes que tanto a *condenação* da Lei de 1961, como o *disciplinar* da Lei de 1968, quanto o *dever*, presente na Lei de 1996, vinculam-se diretamente ao sujeito professor e/ou à prática docente imposta pelo discurso em questão. Há a imposição que visa à universalização de uma prática,

desconsiderando o fato que os indivíduos são sujeitos historicamente constituídos, marcados ideologicamente. Essa imposição aponta a determinação do Estado frente ao fazer dos sujeitos professores, determinando, via discurso institucional, os recursos mobilizados na prática docente, retomando o discurso religioso.

O oficial se inscreve no discurso, apontando para dois funcionamentos: um que visa determinar o sujeito professor, instituindo-lhe o que se espera da prática docente, a qual 'deve' seguir as orientações previstas, que, por sua vez, possibilitam, como observamos, consolidar o ensino/aprendizado; o outro, leva em conta a não determinação do aprendizado, embora se tenha a instituição de práticas docentes, não se pode determinar o que os alunos irão aprender, sendo, por isso, que o sujeito que aparece como organizador se desdobra diante do discurso, assumindo uma posição não mais de legitimador como ocorre quando em relação ao dever do sujeito professor. Essa dualidade leva a pensar sobre a relação estabelecida entre o dever do professor *versus* o direito do aluno, em relação ao poder de Deus sobre a insignificância do Homem.

De forma mais específica, nos recortes analisados, verifica-se que o sujeito assume a posição dominante da formação discursiva que vem reforçada nos documentos posteriores as leis analisadas, dentre os quais os PCNs, que são documentos jurídicos, inscrevendo-se no discurso de modo a impor ao sujeito professor uma determinada prática, que não prevê uma possibilidade outra. Logo, o sujeito professor deve identificar-se com esse discurso jurídico, o qual se coloca como o único possível, sendo uma determinação do Estado que aponta para a submissão do sujeito professor à estrutura social que lhe está sendo imposta.

Podemos ainda dizer que o imaginário diante do sujeito professor inscrito nos recortes analisados remete a um sujeito passivo, que precisa ser lembrado do que deve ou não fazer. Neste ponto, vale retomar a questão que, a esse sujeito, enquanto submisso ao Estado, pelo discurso jurídico, é exigida uma prática - docente - que resolva os problemas da educação no país. O discurso em questão é totalmente unilateral, anulando qualquer direito do sujeito professor e/ou possibilidade outra. Entendemos, com isso, que há uma forma de apagamento do sujeito professor, ou seja, "a responsabilização do sujeito enquanto cidadão que têm direitos e deveres sociais também é um efeito de relações imaginárias que promovem a dita normalidade da vida em sociedade" (SILVEIRA, 2000, p. 72). Quando estamos tratando do sujeito professor, nos referimos ao lugar de

dominância que assume, determinando-o, quando em relação ao sujeito aluno, não há determinação, visto que está em jogo o aprendizado e este se ancora na ordem da possibilidade, não podendo, portanto, o sujeito organizador inscrever-se via lugar institucional.

Enfim, as leis vão sendo retomadas em todos os documentos posteriores. O discurso *sobre* o sujeito professor vai se constituindo e se transformando nessas retomadas. Conforme colocado, nós temos como exemplo disso os PCNs os quais representam a didatização das teorias que circulavam há algum tempo sobre o ensino; são sustentados pelas leis anteriores, são recortes de outros textos, cujos conceitos foram reduzidos para facilitar o entendimento aos professores, a posição que o sujeito assume ao se dirigir ao professor mostra que “o sujeito pensa assumir posições pessoais, quando, de fato, assume posições afetadas ideologicamente” (INDURSKY, 1998, p.115). O que ele faz, na verdade, é apenas reduplicar os saberes da forma sujeito que o constituiu.

As concepções, projeções, valores, suposições, proposições e dizeres sobre o sujeito professor e sobre a educação, que transitaram em forma de textos, emendas, substitutivos e outros documentos mostram, em certo sentido, a concepção que se tem da educação no país e, de modo especial, no que é específico desta tese. Devemos pensar ainda que, entre a imagem ideal da sociedade e a imagem ideal do Estado.

A distância entre a imagem ideal e o real é preenchida por presunções, mediação essa que não é feita no vazio, mas dentro de uma ordem social dada com seus respectivos valores. As mediações se sucedem em mediações provocando um deslocamento tal que se perdem de vista os elementos reais do processo (ORLANDI 2006b, p. 21).

A língua materializa o discurso, o qual mostra a constituição ideológica do sujeito. Os sujeitos não têm controle sobre o que dizem, pois os efeitos de sentido das suas palavras vão além de suas vontades ou consciência. Conforme nos diz Orlandi (2007, p.32), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”.

Isso que vimos dizendo, nos dizeres apresentados, o discurso sobre o professor vem carregado de pré-construídos, que constantemente se (re)atualizam, garantindo, pela língua, pelo dito, a eficácia omni-histórica das ideologias “como tendência incontornável a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além

e o invisível" (PÊCHEUX, 1990, p.8). Não se trata apenas de formar com base em proposições anteriores, mas reforçar que essas noções vão e vêm, atualizando, reformulando, saturando, fazendo funcionar que o lugar ocupado pelo professor é este e não outro.

Pensar em constituição de imaginário é pensar, como já previsto anteriormente, no ciclo infundável produzido no interesse pelo conhecimento, adquirindo novas perguntas e, para essas formulamos novas respostas. Se o sujeito é todos esses, pode também ser outro, ligado a algo mais profundo e antigo, que vem se repetindo desde os anos de 1960, quando o arrocho salarial e o grande aumento no número de professores, formados de maneira aligeirada, transformou a classe na maior do país e assumiu uma identidade de oposição ao governo.

Como exemplo, lembramos a frase (mal)dita pelo candidato à Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso, em 1997: *Sou um professor, sou um pobre*. A resposta dada por FHC à repórter que perguntava sobre a sua riqueza, mostra que o professor-presidente, ainda que tivesse um salário considerado alto para os padrões brasileiros, considera-se "um pobre"³², por ser professor, reproduzindo o que é recorrentemente associado ao padrão de vida dos profissionais docentes. Esse enunciado é importante nesta discussão pelo fato de FHC, no momento dessa afirmação, representava um sujeito público, causador de efeitos com seu discurso e também um criador de opinião.

Esses são dizeres aos quais chamamos de rede de relações, a qual sustenta o processo constitutivo. A reflexão que nos inquieta é se esse dizer reproduz um já-dito posto nos documentos jurídicos ao longo do tempo, ou se foi pela força das leis que esse dizer, foi sendo constituído. Destaca-se que não é somente FHC que se refere ao professor como um pobre, como foi possível identificar em outros dizeres pesquisados para compor a tese.

Vale refletir sobre o que significa *pobre* (adjetivo) e [um] *pobre* (substantivo de dois gêneros). Ambas as definições apresentadas pelo dicionário correspondem ao sentido dado à expressão por FHC? Seria pobreza material à que se referira FHC?

³² Segundo o critério que passou a ser adotado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (Abep), em 2014, no Brasil, é considerado extremamente pobre, aquele indivíduo que tem renda familiar até R\$ 854,00; pobre, mas não extremamente pobre, até R\$ 1.113,00; vulnerável, até R\$ 1.484,00. A partir desses valores aparece a baixa classe média (R\$ 2.674,00), média classe média (R\$ 4.681,00), alta classe média (R\$ 9.897,00), baixa classe alta (até R\$ 17.434,00) e alta classe alta (acima de R\$ 17.434,00).

E se a resposta fosse outra, contrária, como por exemplo: *Sou rico, porque sou professor!*, ou *Sou professor, sou rico*. A nossa percepção mudaria em relação ao contexto material, econômico? Parece-nos que, quando a afirmativa fosse "sou rico", o que primeiro viria à nossa mente, seria a riqueza de conhecimento, mantendo-se, entretanto, o conceito de um trabalhador pobre no plano material.

Se concordarmos que os sentidos não se rompem, vale pensar que a noção de pobreza repetida, reforçada como algo bem vindo "aos olhos de Deus" acaba constituindo sentidos em relação ao discurso *sobre* professor no que reporta à disciplina, à missão, à vocação e à pobreza. Sabemos que não temos autonomia no dizer, nem nas escolhas desse dizer, não entanto, pelo discurso religioso há uma voz sem nome que passa a ingênua noção de que é compensador ser pobre, pois "Bem-aventurados serão os pobres, porque deles é o reino dos céus." E, deste modo, se prolonga o imaginário de que professor é um missionário, que tem obrigação de fazer os votos de pobreza e cumprir a sua "missão".

No marxismo, a ideologia representa a totalidade das formas de consciência social, o que abrange o sistema de juízos que legitima o poder da classe dominante e o que expressa os interesses da classe dominada. É esse sistema, que, sustentado por um grupo social, reflete, racionaliza e defende os próprios interesses e compromissos institucionais, sejam estes morais, religiosos, políticos ou econômicos.

Conforme discutido sobre a nomeação, queremos considerar que o conceito que permeia a elaboração da tese é que o discurso *sobre* a língua, colabora com a constituição de um imaginário sobre o sujeito professor, agregando em sua nomeação uma relação de poder e controle, que vem sendo (re)produzida historicamente, com base no discurso religioso. E, ao ser nomeada pelas diretrizes que regem o ensino do país, chega até à instituição não apenas com uma nomeação descritiva, mas com uma designação, visto que a antecipação é resultado do imaginário constituído. O que vai sendo dito sobre o professor não é sempre igual, dado que as condições de produção vão influenciando esse dizer.

O(s) dizer(es) vão-se transformando, logo não há dizer(es) igual(is), mas há sim, repetição. Destaca-se que *guardião* surge de um dizer que se vai repetindo e transformando e acaba por desembocar num estágio, que se diz supervisionado, que se diz prática docente, porém, "supervisionado", onde se pressupõe que o professor assuma esse papel de *guardião* da língua. Por sua vez, o que é vivido

nessa fase da formação, certamente trará repercussões no discurso *sobre* o professor que se vai propagando, se repetindo, transformando e influenciando o que se espera do (futuro) professor de língua portuguesa.

Forma-se, então, a rede de relações presentes no processo parafrástico, constitutivo no discurso *sobre* o professor, a mostra a seguir.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS SOBRE O MOVIMENTO DE SENTIDOS

Pensar o discurso *sobre* é pensar em movimento de sentidos. No caso em tela, o movimento de sentido no discurso *sobre* o professor permitiu, a partir da análise, de um modo especial, pontuarmos (i)regularidades discursivas na materialidade linguística, com vistas a tornar o entendimento do processo parafrástico passível de compreensão. Entretanto, considerando que o sujeito significa-se ao significar, acreditamos ter deixado espaço para novas interpretações, novas leituras, pois o discurso é um processo em permanente movimento, de sempre para sempre. Sabemos que, por meio de um novo gesto de leitura, em outro momento, será possível identificar as falhas (lacunas deixadas), visto que a mesma proposição, ora exposta, ao ser reorganizada, em outras condições de produção, poderão (ou não) movimentar novos sentidos, os quais não foram aqui mobilizados. É por esse enfoque que o processo parafrástico, como uma prática da reescrita, onde reside uma forma de intertextualização, permitiu-nos pensar, na estrutura de um recorte discursivo, referências a outro discurso, sem que o sentido (a base) tenha sido alterado. O discurso, dessa maneira, é entendido como dispersão, como um constructo teórico, onde não há um fechamento; ele está (des)fragmentado em inúmeros dizeres (re)produzidos /(trans)formados pelo sujeito.

Retomando o discurso *de* em Venturini (2008), "Acerca do discurso *de* é possível destacar sua ocorrência como o que sustenta o dizer, autorizando-o, ou não, em relação à FD, à qual o sujeito da enunciação se assujeita" (p.65, grifo da autora).

No nosso trabalho, como já dito no decorrer da nossa tese, o discurso *sobre* estende-se por contextos sócio-históricos que se caracterizam pela retomada de discurso que mostra a sua identificação no processo parafrástico, quando se observa a existência de repetições (não idênticas), que, ao longo do tempo, podem estabelecer formas de agir e de ser do sujeito professor e o discurso *sobre* esse mesmo sujeito. Quando pensamos discursivamente a linguagem, sabemos que um mesmo recorte pode mobilizar sentidos diversos (porém, não qualquer um), em razão das condições de produção disponíveis para isso. Enquanto isso, ainda em Venturini (2008), o discurso *sobre*:

Traz, para o intradiscurso, outros enunciados, que atuam como seus fundadores. [...] As visibilidades, os silêncios e os apagamentos no *discurso sobre* devem-se ao compromisso do enunciador com o dizer a partir do lugar que ocupa e de onde enuncia (p.68, grifo da autora).

A partir daí, tratamos do processo parafrástico, compreendendo que não há autonomia na leitura que se faz, ninguém lê em um texto o que quer, pois, embora a possibilidade de interpretação relacione sujeitos e sentidos, entendemos, conforme Orlandi (2007b), que não é porque o processo de significação é aberto que não seja regido, administrado, que possa ser qualquer um; o sujeito significa-se ao significar. Além disso, conforme Orlandi (2001), devemos ter em mente que o sentido sempre pode ser outro, e que o sujeito também pode ser outro. Isso vai depender de como esses são afetados pela língua, de como se inscrevem na história, como trabalham e são tomados pelo processo parafrástico. É importante para nós não ignorarmos que a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação na discursividade (ORLANDI, 2007b) e, a repetição ideológica vem aí para amoldurar os limites desse dizer.

Assumindo-se uma perspectiva discursiva de leitura, alguns fatores se destacam pela sua importância, o que explicitamos nos conceitos da Análise de Discurso trazidos nesta tese, movimentados para o nosso fazer analítico, Nesse processo, consideramos, como questões importantes:

- a) é no processo da leitura que se dá o processo de instauração do(s) sentido(s);
- b) tanto sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- c) há múltiplos e variados gestos de leitura, porém, não é qualquer um;
- d) o sentido está diretamente relacionado aos modos e efeitos de leitura de acordo com as condições de produção;
- f) ao significar, o sujeito significa-se.

Tomamos como ponto de partida para as nossas considerações (não)pontuais, a nomeação *guardião*, cuja significação apresentada no verbete do dicionário pode responder a algumas dúvidas sobre a relação que essa designação, propulsora inicial, estabelece com as demais que vêm parafraseando o discurso *sobre* a língua, sobre o sujeito professor, sobre o ensino, e, concomitantemente,

apagando tantos outros dizeres. Em decorrência, leva-nos a pensar sobre os efeitos que esse apagamento produz na institucionalização do ensino de língua no Brasil. Scherer (2012, p. 162), define a historicidade como “necessária para a organização de formas de conhecimentos que são pensadas em regiões disciplinares distintas, tomadas pelos seus objetos”.

A nossa reflexão conduziu-nos à compreensão que o discurso oficial conjuga uma rede de relações com: a ciência, a educação, a sociedade e a religião. Essa vinculação reflete um movimento repetitivo ideológico, portanto, não idêntico. E, como ciclo, vai sendo reproduzido pelos segmentos que compõem a sociedade. Tomou-se como possibilidade, ilustrar a ocorrência desse processo com uma figura em forma de espiral (Figura 13):

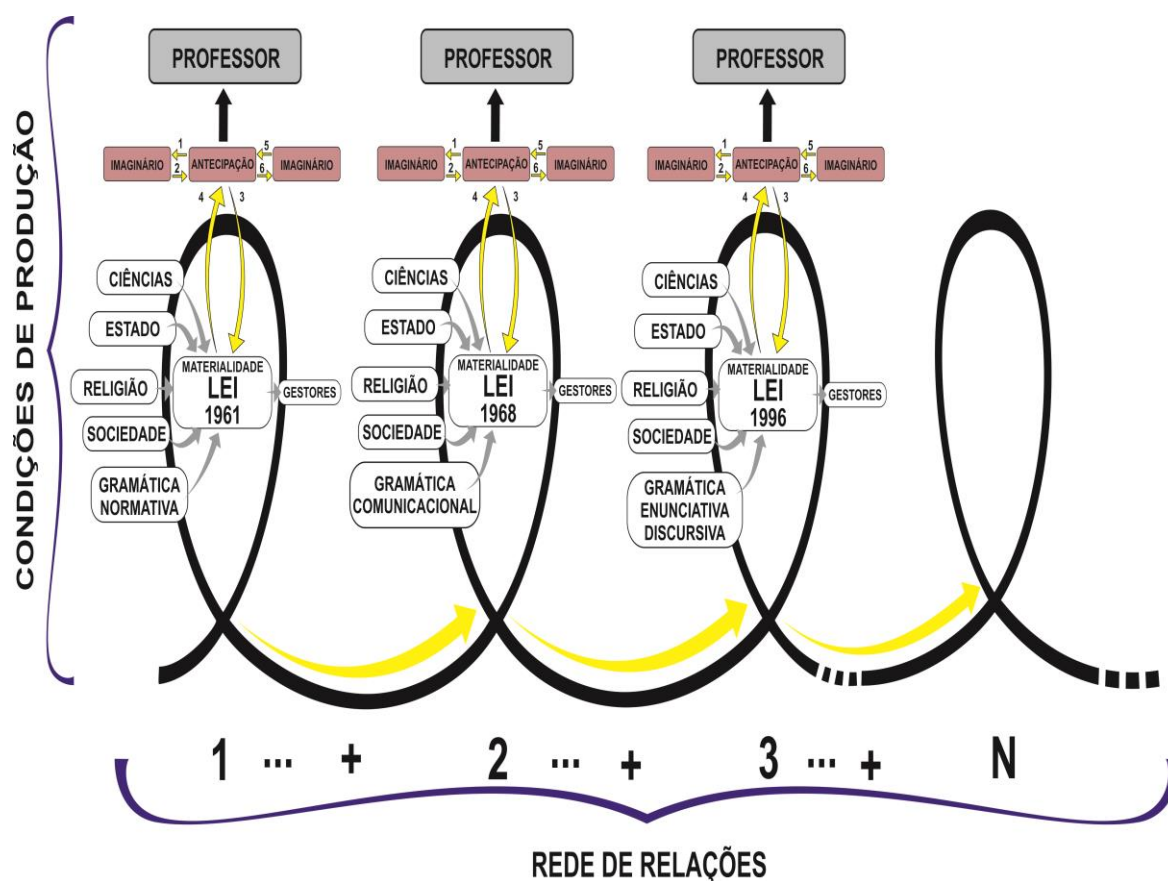


Figura 13 – A espiral que representa o ciclo ideológico (Autoria própria)

Entende-se que pelas características de a espiral ser formada por uma linha curva, contínua, que se desenrola a partir de um ponto e dele se afasta gradualmente, essa forma, pode, por analogia, representar o movimento ideológico

pelo qual se dá o processo parafrástico que sustenta outro discurso *sobre* o sujeito professor, que vai se constituindo e cristalizando o imaginário sobre esse sujeito, ao longo do tempo.

Destaca-se que onde escrevemos “outro discurso”, na perspectiva de um processo parafrástico, devemos considerar que é um discurso pretérito, que pode ressurgir (trans)formado, pelas condições de produção disponíveis para isso. No entanto, não podemos chamá-lo de um novo discurso, considerando que nele sempre haverá algo da ordem do já dito, do já posto. Por isso, reiteramos que para pensar o sentido é preciso “analisar as cenas enunciativas nas quais se integram estas expressões, que constituíram o sentido da expressão pelo texto que aí se constrói” (GUIMARÃES, 2005, p.69).

Para desenvolver a análise que sustenta a nossa tese, foi necessário movimentar, no seu *corpus*, nomeações iguais/semelhantes/similares (processo parafrástico), capazes de sustentar diferentes sentidos (processo polissêmico); por outro lado, também foram localizadas formações diferentes, que, entretanto, mantêm relações de sinonímia; ou seja, que representariam um mesmo sentido. Observou-se, também, a relação existente entre o discurso das leis, marcado pelo religioso, e a determinação do sujeito professor, explicitando o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2009 [1988]), bem como o seu oposto.

A Figura 9, que trouxemos para representar um movimento sócio-histórico, não se comporta como uma linha reta e contínua, sem intercorrências; como também não é um ciclo fechado. Isso remete à Orlandi (2007b), para quem os sentidos não têm início nem fim. Cada vez que uma “volta” desta espiral se completa, temos, no centro, como um efeito de sentido resultante desse processo, uma lei/diretriz/normativa. O discurso oficial constituinte nesses documentos é uma resposta ao já posto, ao “já lá”. Linearizar esse ciclo, seria linearizar a história, e silenciar conflitos, processos de resistência e fragilização das possibilidades de transformação.

A espiral não representa o início de um ciclo; ela representa um processo cíclico sócio-histórico, movimentando diferentes (novos) sentidos a outros já existentes. Vale ressaltar que, aqui, temos por foco o discurso *sobre* as leis que tratam da educação. No entanto, esse processo, ao ser pensado em âmbito lato, mostra relações com matrizes de sentido outras que remetem ao discurso não

somente de ordem político-social, mas ao discurso religioso, que remonta aos primórdios da formação escolar no Brasil, formada sob a supremacia de religiosos cristãos. Antes disso, pensar sobre o discurso religioso, é mover algo maior, que vem antes, sempre em todos, sem tempo marcado, pois "o sagrado é a experiência da presença de uma potência ou de uma força sobrenatural, nem sempre positiva, que habita algum ser — planta, animal, humano, coisas, ventos, águas, fogo [...]. O sagrado é a experiência simbólica da diferença entre os seres, da superioridade de alguns sobre outros, do poderio de alguns sobre outros — superioridade e poder sentidos como espantosos, misteriosos, desejados e temidos" (CHAUI, 2004, p. 252).

Nesse movimento ideológico, cada "volta" dada pela espiral representaria uma lei, implantada em períodos importantes, num contexto histórico que ficou marcado na memória discursiva. Lembrando que este movimento não é retilíneo, entendemos que finalizada uma "volta", o ciclo estaria pronto para recomeçar, sempre carregando marcas do que já fora dito, do que constitui o discurso. Em Guimarães (2005, p. 11), "não se enuncia enquanto ser físico, nem meramente no mundo físico. Enuncia-se enquanto ser afetado pelo simbólico e num mundo vivido através do simbólico", na relação que estabelece com a atuação da memória discursiva intrinsecamente ligada à história.

Para que se dê um novo ciclo e para que uma nova lei surja, as condições de produção (ciência, Estado, religião, sociedade, gestores) vão constituindo o discurso, onde também está incluído o discurso *sobre* o sujeito professor, instaurando-se aí o imaginário sobre ele, pois o discurso não se forma para/por um contexto subjetivo apenas, ele se forma por conta da projeção do imaginário, que forma(ta) o discurso oficial nas leis. Isso é evidenciado, considerando-se que o espaço de atuação do sujeito professor, a escola, é tido como um dos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985).

Pelo processo parafrástico, os dizeres vão *sendo ditos* e as leis tomam-nos para si, materializando esses mesmos dizeres, com roupagem aparentemente nova. No entanto, mesmo quando uma nova lei/diretriz/normativa é instituída, a cada ciclo, muitos dizeres ainda permanecem. Ao considerarmos que sempre algo vem antes, é possível compreender o porquê de o imaginário que se tem do professor ser de alguém assujeitado a uma ordem maior: o discurso nas leis está perpassado pelo discurso religioso.

O discurso oficial está materializado nas leis, cuja repetição não é uma repetição marcada por palavras, frases ou pela história, mas ideológica (não) idêntica, o que pode provocar deslizamentos de sentido. Na prática, em se tratando do professor, vimos como os dizeres sobre ele têm se repetido de forma (não) idêntica, e, ao mesmo tempo, se (trans)formado. Esses dizeres parecem generalizados e assumem materialização no discurso oficial, que é perpassado pelo discurso religioso, que é formado por leis, princípios e obrigações, oficiais, dentro do contexto que se coloca. Transpondo essas considerações para o processo de formação do professor, compreendemos que o estágio supervisionado não sofre modificações constantes e significativas. Tanto é que a supervisão *in loco* ainda é obrigatória como forma de verificar e avaliar o trabalho do estagiário. Convém ressaltar que essa determinação é difícil de se conseguir de forma pontual nos documentos oficiais, aliás, são poucas as leis que tratam do estágio supervisionado, o que aponta também para o já determinado em âmbito oficial maior.

Vale pensar que a missão que se dá para o ensino, o tipo de colégio que se fundou, os professores que foram "os escolhidos", selecionados para ensinar e "manter o silêncio na escola, a exatidão e a fé", as normas estabelecidas no interior dos internatos, os regimentos, os currículos, os projetos institucionais, tudo com base no regime autoritário, são acontecimentos que ressoam até hoje, os quais são constitutivos do imaginário sobre o sujeito professor que se tem hoje: um escolhido para cumprir "a missão". Há nisso um sentido ideológico, que retoma a questão da catequese, um espaço de controle social e ideológico (DI RENZO, 2002).

Refletindo o já determinado pelo senso comum, é a partir da máxima limitadora "Lei é Lei", que trabalhamos a noção de imaginário, que, pela perspectiva discursiva, é constituído no processo de "interiorização da exterioridade", ou, para usar a expressão utilizada por Courtine (2009), de uma exterioridade interiorizada. Aquilo que um sujeito enuncia é, na verdade, apenas o produto da subjetividade, de uma subjetividade facultada, tornada possível e (re)produzida pelo discurso, com suas crenças, costumes e normas que atingem a todos, como é o caso das leis.

Para entender a constituição desse imaginário, o já determinado, é preciso compreender o processo de assujeitamento acadêmico do aluno ao estágio supervisionado, que é obrigatório, pois, em caso contrário, não será licenciado, não terá licença para ser professor. Essa questão implica dizer que, desde a sua formação, o candidato a professor já tem/deve ter conhecimento que a formação

acadêmica será complementada pelo estágio, quando ele será supervisionado. E, por isso, vigiado, avaliado e talvez punido. Isso é, sim, constituição de um imaginário.

Quando se atenta para as leis que contribuíram para o processo de disciplinarização e instituição do Estágio Supervisionado Obrigatório e também as leis que norteiam/nortearam a formação do professor no Brasil, tomando como ponto de partida a década de 1960, podemos depreender que ocorreu o “apagamento” do professor como profissional para a sociedade. Nesse percurso, pela formação docente em massa, decorrente de um novo modelo educacional implantado, o profissional docente passa a ser discursivizado (apenas) como alguém apto a executar sua função, cujas ações são estabelecidas pelo Estado. Como observamos, em diversas vezes, os verbos remetem à obrigação, de dever por parte do professor. O estigma que o persegue é de um profissional que trabalharia por abnegação, sacrificando voluntariamente seus próprios desejos, em prol dos seus alunos e para o desenvolvimento da sociedade, fazendo do seu trabalho uma “missão”. Isso colabora para que esse profissional não consiga valorizar-se e situar-se socialmente (dentro das relações de produção) como alguém que “trabalha”, uma vez que – também - trabalha com algo que não “se vê” e não “se mede”: conhecimento, formação, ensino, educação.

Disso depreendemos que o discurso *sobre* o professor resulta de um contexto sócio-histórico no qual a ideologia faz-se palavra, faz-se gesto. Ciente disso, nosso objetivo ao fazer esse estudo foi compreender como o professor, mesmo que tenha alcançado, em sua formação, os mais elevados títulos e reconhecimento pela sua capacidade e conhecimento, ainda terá de passar pelo estágio, sendo supervisionado nesta prática, para não dizer vigiado, e absurdamente definido, inclusive por algum sociólogo, como “um pobre”, ainda que não tenha feito um voto de pobreza, quando na escolha da profissão. É uma forma de oficialização do sentimento de abnegação, de doação, ou seja, um sujeito das ciências atravessado pelo discurso religioso. Não poderia ser diferente, pois “a escola é o lugar onde se doutrina, se disciplinariza, onde se produz sujeitos individualizados e homogêneos, ou seja, sujeitos do Estado Moderno” (DI RENZO, 2012, p.69).

Pelo processo de disciplinarização, as leis que obrigam o indivíduo a (as)sujeitar-se a esta ideologia são leis que definitivamente contribuem na constituição do imaginário sobre o professor que temos hoje, que não é, por

exemplo, o mesmo da década de 1960. Ele vem sendo (re)construído na/pela história, pela ocorrência de um movimento cíclico que envolve sujeitos, dizeres, saberes, em condições de produção diversas. É um processo de (trans)forma(ta)ção, que permanece, porém, colado à forma espiral, sem se romper, uma vez que se dá pela repetição ideológica. Vale ressaltar que:

Se o real da língua não fosse sujeito à falha e o real da história não fosse passível de ruptura, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos, nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados (ORLANDI, 2007a, p. 37).

Nesse movimento, nessa (im)possibilidade de transformação, o dizer inicial que constitui o sentido é sempre o mesmo, ou seja, há sempre um retorno à forma histórica do sujeito. É a reescrita de um dizer já existente, uma espécie de tradução (não literal por ser ideológica) dentro da própria língua, um retorno, realizado por indivíduos interpelados pela ideologia; é sempre o retorno ao já lá; até porque nem há possibilidade de se mudar a ideologia, pois ela age de forma sutil, não é marcada, não é plausível, nem mensurável, ou seja, isso é muito mais complexo do que se possa definir. E, como o discurso religioso e o pedagógico, as leis se caracterizam pelo autoritarismo, que tenta persuadir, investindo nas condições necessárias para o exercício da dominação da palavra, sem a possibilidade de haver discordância ou resistência. Trata-se de um aparato ideológico dominante, pois esse discurso se basta: "Lei é Lei".

Nessa dominância, a relação entre o discurso pedagógico e o discurso religioso vem sendo marcada por dizeres jurídicos dentre eles, as tantas vezes que a noção de "missão" é movimentada, fazendo referência aos professores. Quando sinalizamos que o discurso *sobre* o professor remete ao discurso religioso, não estamos tratando de uma materialidade linguística marcada, mas de uma relação ideológica que, pela dualidade entre o discurso religioso e o discurso oficial, entre Deus *versus* o Homem, profissão *versus* missão, oficializa o modo pelo qual o processo de assujeitamento se dá. E mais, é possível refletir sobre os efeitos que essa relação produz, considerando que é isso que regula os sentidos sobre o

professor o qual teria uma "missão" a cumprir, a "missão" de fazer, a "missão" de guardar, a "missão" de forma(ta)r, tirando dele a sua profissionalidade, aspecto indispensável para garantir ao profissional docente a necessária autonomia, na tentativa de não precarização do magistério.

Outro fato que remete ao discurso religioso é a noção de culpa, pois o professor é pensado, é dito, é tido como ator do não ser, não saber e não fazer. Como já abordamos anteriormente, o discurso religioso tem como característica a autoridade, reforçada pelas orações instituídas pela igreja, já referidas no corpo desta tese. Orlandi (2007a, p. 30) diria, por isso, que "os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas".

Como já exposto no início, pela teoria do discurso a qual nos filiamos, refletimos sobre a ilusão do sujeito como origem de dizeres e de sentidos, destacando-se que, ao se falar em origem, isso não significa um ponto inicial determinado, não se trata evidentemente de um acontecimento, trata-se "de um processo que podemos delimitar num intervalo temporal aberto, às vezes consideravelmente longo" (HAROCHE, 1992, p. 21).

A ideologia estrutura e constitui o discurso das leis. Um discurso, aparentemente diferente, movido pela mesma ideologia que estrutura a educação brasileira, que, por sua vez, influencia e é influenciada por ela. O sujeito-professor é visto de duas formas: i) Forma sujeito religiosa no discurso oficial, cuja constituição se dá pelo reconhecimento, por parte do indivíduo/homem, interpelado, de que existe um poder que lhe é superior e ao qual ele deve se submeter (ORLANDI, 1996), e ii) Forma sujeito histórica, que é o cidadão, massificado, conforme mencionamos no capítulo 5.

Refletir sobre as condições de produção que constituem o discurso *sobre* o professor que se tem hoje, remete ao que concerne na formação de professor, para podermos questionar aquilo que parece evidente e, entre isso, a questão do discurso oficial e como isso é pensado na universidade. O espaço de formação de professores deve ser um espaço de resistência e ruptura, é preciso mais do que conhecer o texto das leis, é preciso ampliar o espaço de discussão a respeito do discurso ali constituído, para inclusive desestabilizar a visão do discurso oficial como algo estável, não sujeito a interpretações, releituras e rupturas. É preciso

redimensionar o discurso oficial como algo sujeito ao equívoco, com lugar a releituras, a divisões, no intuito de se compreender a respeito do que vem junto com as normas estabelecidas, a respeito do processo de disciplinarização do ensino e do apagamento do professor. Não podemos ficar repetindo amorfamente que “Lei é Lei”, apresentando-a acriticamente, sem refletir sobre os sentidos possíveis nela contidos. É preciso pensar além das evidências, pois veremos que, determinantemente pelo que o afeta - para o bem ou para o mal -, o discurso religioso está sempre presente. Este que inspira um modelo de educação, materializa um discurso *sobre* o sujeito professor, que vai se (des)prendendo nos fios da história e entrelaçando-se com o já posto. O discurso *sobre* o professor funda-se no entendimento de que o profissional da educação tem uma missão a qual deve cumprir sem questionar. Ele é, aliás, visto *a priori* como culpado, e que deve ser condenado *se/por* não cumprir o que lhe é devido, como é visto o ser humano perante Deus, todo poderoso. Para Rancière (2011, p. 11), "a própria desigualdade social já supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a o seu Mestre, para submeter-se a ele".

Para tratar da questão do discurso *sobre*, retomamos o discurso (infeliz) de FHC “Sou professor, sou pobre”, que, por ser proferido por uma autoridade, materializa, em termos oficiais, um discurso *sobre* o professor: ele, como missionário, *é/deve* ser pobre. Parece haver uma condenação por parte do Estado, a que o professor não consegue se desvincular. Aliás, no contexto religioso, o voto de pobreza, por parte dos padres e outros, é a forma considerada fundamental para ser aceito e investido, até, de autoridade para assumir a missão de professar a fé. Do mesmo modo, o professor, qual professor da fé, missionário, constitui-se pelos dizeres sobre ele, materializados no discurso oficial; além disso, no âmbito da sua formação, é esse o perfil que é veiculado e instituído. O professor de português tem de se assumir *guardião* da língua, mas é no estágio supervisionado que é atestado que pode efetivamente *sê-lo* – até que se possa, pelo fio do discurso, instituir-se o deslize, a ruptura, a falta: um/o lugar do possível.

Ao colocarmos em relação esses elementos, percebemos um cruzamento discursivo. De um lado tem-se o discurso marcado pela moral cristã e do outro o discurso didático, que vem orientar os professores a melhorarem a sua prática, pela obrigatoriedade do estágio supervisionado. Nesse cruzamento, não podemos deixar

de registrar que o conceito de língua perpassa tanto quem supervisiona como aquele é supervisionado, ou seja, há um conceito de língua estabelecido, que pelas condições de produção é legitimado pelo discurso oficial. Ou seja, os documentos que regem o ensino não surgem do acaso, estão pautados em um dizer acerca da língua e o modo como deve ocorrer o ensino, a partir da determinação pelo Estado que governa e determina a implantação, ou não, de uma disciplina.

Consideramos o Estágio Supervisionado Obrigatório enquanto parte de um currículo, não o tomando como algo inquestionável, mas, sim, como espaço à possibilidade de duvidar do saber/fazer docente. Ali se constitui um imaginário sobre o professor agregado a sistematizações, métodos, técnicas, avaliação e punição; um modo de representação, construído, manipulável de controle.

No processo sócio-histórico cada fato está ligado ao anterior e ao que virá. Isso não quer dizer que, em algum momento, a posição do sujeito professor assumida, em condições de produções específicas, não seja capaz de se desprender totalmente, e alinhado à educação, possa alcançar novos e mais importantes patamares. Lugares esses onde o professor não será pensado apenas como um *guardião*, mas o legítimo construtor da história, protagonista e não coadjuvante na sua própria profissão e que as instituições escolares sejam atualizadas de acordo com a nova realidade social.

Não cabe, ao finalizar esta tese, apresentar aqui uma conclusão. Apresentamos apenas algumas ponderações advindas das inquietações e reflexões, pois estas, associadas à questão que continuará nos instigando, estarão sempre inacabadas. Afinal, sobre essa temática, várias são, ainda, as dúvidas e as inquietações que necessitam de ser discutidas e apresentadas, para que pontuem a necessidade de assumir o papel de político, de uma ética, para compreender como funcionam as instituições, a nossa história política e educacional, bem como do que resultam as noções que se constituem e nos acompanham ao longo do tempo.

É fato, e não empirismo, que a sociedade e a própria classe dos professores clama por um professor mais ligado à pesquisa, atuante, agente de mudanças e inovador, que tenha o seu próprio discurso e não somente seja um seguidor de ordens, um operário, que necessita estar, permanentemente, sendo supervisionado para poder atuar. Pensar sobre isso é uma tomada de posição, é significar-se, é propor mudanças no processo de formação docente, para a não reprodução:

A distância que a escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam e reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes (RANCIÈRE, 2011, p. 11).

Em vista disso e de que nunca estamos prontos, temos como propósito para estudos futuros propor um gesto de leitura sobre a RESOLUÇÃO CNE CP 002, de 01-07-2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Antecipamos nossa análise, considerando os sujeitos que compõem a equipe que a representa. E por isso, frisamos: "Não há origem do sentido nem no sujeito (onto) nem na história (filo). O que há são efeitos de sentido" (ORLANDI, 2008, p. 49). São estes efeitos de sentido que nos propomos a pensar.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. O professor, a organização corporativa e ação política. In: CATANI, D. B. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- ABREU, Mariza. Entrevista a Maricélia Pinheiro. **Adverso**, nº 165, abril de 2009.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.76, n.184, p.665-689, set/dez, 1995.
- ALMEIDA, José Ricardo Piresde. **História da Instrução Pública no Brasil**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEPIMEC, 1989.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Walter J. Evangelista e Maria L. V. de Castro. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALTMAN, Cristina. As partes da oração na tradição gramatical do Tupinambá / Nheengatu. **Limite**, nº 6, 2012. Disponível em: <<http://www.revistalimite.es/volumen%206/03altm.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2014.
- ALVES, Cláudia Maria Costa; VILLELA, Heloísa. Niterói Educação – histórias a serem escritas. In: MARTINS, I; KNAUSS, L. (orgs.). **Cidade Múltipla: temas de História de Niterói**. Niterói, Niterói Livros, 1997.
- ANDRÉ, Marli. (org.) **Formação de professores (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo, SP: Cortez, 1982.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre, Imagens e auto imagens**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.
- ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.
- _____. **A questão da origem das línguas**, seguido de a historicidade das ciências. Campinas: RG, 2008.

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e anarqueologia em Michel Foucault. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 74, p. 139-157, 2010.

AZEVEDO, Fernando de Azevedo. **A Cultura Brasileira: Introdução ao Estudo da Cultura do Brasil**. 4 ed. Brasília: UnB. 1963.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas da Linguística Geral**. Campinas. São Paulo: Fontes, 1991.

BERGER FILHO, Ruy Leite et al. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Ministério da Educação, maio, 2000.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: UERJ, Atlântica, 2004.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____; **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2008.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 jun.2013.

_____. **Decreto-Lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 2 de Janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto.lei:1946-01-02;8530>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 477**, de 26 de fevereiro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0477.htm>. Acesso em 02 jun. 2013.

_____. **Decreto-Lei n. 87.497**, de 18 de agosto de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº 1.750**, de 8 de dezembro de 1920. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=65983>>. Acesso em: 02 jun. 2013

_____. **Lei de nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 6.494**, de 07 de dezembro de 1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/lei%207.044-1982%20reforma%20da%20lei%205692-71.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 8.859**, de 23 de março de 1994. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1994/8859.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Lei nº. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Parecer CFE nº. 627/69**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86>. Acesso em: 06 maio 2008.

_____. **Parecer CBE/CES 492/2001**, de 03 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 02 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

_____. **Portaria n. 1.002**, de 29 de setembro de 1967. Disponível em: <http://www.allservice.org.br/interno.php?idPagina=estagios&estagio=portaria_n_1002>. Acesso em: 02 jun. 2013.

BURLAMAQUE, Polidoro Cezar. **Relatório do presidente Polidoro Cezar Burlamaque, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, na abertura dos trabalhos legislativos**, em 15 de março de 1867. Província do Paraná. Curitiba: Tipografia de Candido Martins Lopes, 1867.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Belo Horizonte: Autêntica; Curitiba: Champagnat, 2010.

CARBONI, Florence.; MAESTRI Mário. **A linguagem escravizada, língua, história, poder e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Carta aos professores**. República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, out. 1997.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** Tese. Doutorado. São Carlos-SP: UFSCar, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERVO, Larissa Montagner. **Língua, Patrimônio Nosso**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos da Universidade federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras. UFSM Centro de Artes e Letras, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2004.

_____. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHOMSKY, Noam. **Linguística Cartesiana**: um capítulo da história do pensamento racionalista. Trad. Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes; São Paulo: EdUSP, 1972.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2013.

COSTA, Maria Crisrina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFUSCar, 2009.

_____; HAROCHE, Claudine. **História do rosto**. Lisboa: Teorema, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 2010.

DAVALLON, Jean et al. **Papel da Memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 2. ed. Campinas SP: Pontes Editores. 2007.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese (Doutorado em teorias do texto e do discurso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2007.

DI RENZO, Ana Maria. Liceu Cuiabano: língua nacional, religião e estado. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo. (Org.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002.

_____. O Estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas. Campinas SP: Pontes Editores, 2012.

DORNELES, Elizabeth Fontoura. **Da germinação da semente à colheita do grão: análise do funcionamento das relações de identificação na formação discursiva dominante do assentado.** Dissertação (Mestrado em Letras) UFRGS, Porto Alegre, 1998.

_____. **A dispersão do sujeito em lugares discursivos marcados.** Tese (Doutorado em Letras) – UFRGS: Porto Alegre, 2005.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALMEIDA, Jane Soares de. Quem tem saudade da Escola Normal? **EccoS Revista Científica**, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 69-81. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil, 2010.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1996.

FÁVERO, Maria de Lourdes. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. IN: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. O Ensino No Império: 1837-1967 – Trinta Anos Do Imperial Collegio De Pedro II. p.63/86 In: ORLANDI, Eni P; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs.). **Institucionalização dos Estudos da Linguagem: A Disciplinarização das Ideias Linguísticas,** Campinas, SP: Pontes, 2002b.

FERNANDES, Helio. Polícia só entra na universidade se fizer vestibular, disse Pedro Calmon, ao barrar a PM em 1968, na Faculdade de Direito. **Tribuna da imprensa**, 11 nov. 2011. Disponível em: <<http://tribunadaimprensa.com.br/?p=25802>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

FERREIRA, Rodolfo. Magistério, mídia e imagem: o jogo das expectativas. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imagens de professores: significação do trabalho docente.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Lara Lopes. História do ensino de línguas no Brasil. **Revista Helbano**, 2, n. 2 - 1/2008.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, núm. 47, p. 29-60, julho, 2004.

FIGUEIRA, Luís. **Arte da Língua Brasileira.** Lisboa: Manoel da Silva, 1621.

FRANCA, Leonel S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o "RatioStudiorum":** Introdução e Tradução. Rio de Janeiro: Livraria Agir, 1952.

FRAUCHES, Celso da Costa. **A livre iniciativa e a reforma universitária brasileira**, 2004. Disponível em: <www.inpeau.ufsc.br/.../CELSO%20DA%20COSTA%20FRAUCHES-%20A%20livre%20iniciativa....doc>. Acesso em: 02 jun. 2014.

GADET, Françoise; PECHÊUX, Michel. **A língua inatingível: o discurso na História da Linguística**. Campinas. São Paulo: Pontes, 2004.

_____ ; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

GHEDIN, Evandro. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1991.

GONDAR, Jô. Quatro Proposições sobre Memória Social, in: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera. **O que é memória social**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2005.

GUILHAUMOU, Jacques.; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.) **Gestos de Leitura: da história no discurso**. Campinas: Unicamp, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica e acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____ . **Designação e espaço de enunciação: um encontro político no cotidiano**. Revista Letras, n. 26, p. 53-62. Santa Maria, 2003.

_____ . **História da Semântica – Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil**. Campinas: Pontes, 2004.

_____ . **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 2005.

_____ . Políticas de Línguas na Linguística Brasileira. In: ORLANDI, Eni P. (Org.): **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____ . Multilingüismo, divisões da língua e ensino no Brasil. **Linguagem e letramento em foco**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/64Falantes_e_as_linguas.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2014.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux”. In: GADET, F. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michael Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1993.

_____. Os Fundamentos Teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por Uma Análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad..... Bethânia et al. Campinas: Unicamp. 1990.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: Orlandi, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. Lula lá: estrutura e acontecimento. **Organon/UFRS**, Instituto de Letras, v. 17, n. 35, 2003.

_____. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIM, Ercília Ana (Org.). **Práticas discursivas e identitárias**. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

_____; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, em 1984.

KULESZA, Wolciech Andrezej. Igreja e educação na Paraíba. **Pesquisa e historiografia da educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LABOV, William (1972). **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 1980.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LESSA, Renato. Aventuras do Barão de Munchausen: notas sobre a tradição presidencialista brasileira. In: LANZARO, Jorge (Org.). Tipos de Presidencialismo y Coaliciones Políticas en América Latina. **CLACSO**, Buenos Aires, 2001, v. 1, p. 137-162.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação e Sociedade, Campinas: **Cedes**, n. 68, p.239-277, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Beabá dos MEC-USAID**. (prefácio) In: ALVES, Márcio Moreira. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

LOBO, Ayrton. O que o estado Nacional espera do professor. **Ciência Política**, mar. 1941, p. 42-9.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org) **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Eliana Marta Teixeira.; FILHO, Luciano Mendes Faria.; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, ManoelBergström. A remuneração dos professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 398-416, jun. 1945.

LOVATO, Angélica. Ênio Silveira e os Cadernos do povo brasileiro. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.23, p.93-103, 2º sem., 2009.

LUCCHESI, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, 12, p. 17-28, 1994.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. **Linguística e ensino**: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. Tese de Doutorado, 2010. Disponível em cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3522. Acesso em: 01 jan. 2013.

MAIA, Junot de Oliveira. Tecnologias Digitais E Educação Transformativa: Potencialidades Para Formação Crítica E Participação Social mais ampla De Vozes Locais In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bérgoli; CALDAS, Raquel Rodrigues. (Orgs.) **Políticas Linguísticas, Ensino de Línguas e Formação Docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias / Mario Alighiero Manacorda; trad. Gaetano Lo Monaco; revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella – 5. ed – São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARAFON, Adriana Cesar De Mattos. O discurso acerca da vocação. In: _____ Vocação matemática como reconhecimento acadêmico. Tese (Doutorado em Educação Matemática, Faculdade de Educação) Universidade de Campinas, SP, 2001.

MARIANI, Bethania. Os Primórdios da Imprensa no Brasil (Ou: De como o Discurso Jornalístico Constrói Memória). In: ORLANDI, Eni P (Org.). **Discurso Fundador: A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. A Instituição da Língua, história e Cidadania no Brasil do Século XVIII: O Papel das Academias Literárias e Política do Marquês de Pombal. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Colonização lingüística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. Quando as Línguas Eram Corpos - Sobre a Colonização Lingüística Portuguesa na África e no Brasil In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Política Lingüística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito linguístico. Cadernos de Letras da UFF. **Dossiê: Preconceito linguístico e cânone literário**, n 27, 36, p. 27-44, 2008.

MARTÍNEZ, Mitjáns A. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a Educação Brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v.17, supl. 3, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 out. 2013.

MARX, Karl. O capital. V. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____ ; ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Centauro , 1987.

_____. Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”. Por um prussiano. *Práxis*, n. 5, Belo Horizonte, 1995.

_____. Produtividade do Capital, Trabalho Produtivo e Improdutivo Manuscritos Económicos de Marx de 1861 a 63. Parte 3. Mais Valia Relativa. (1863). Livro 4 - **Teorias da Mais Valia**. Volume 1. São Paulo: Bertrand Brasil, 1987.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Colegiado Escolar. (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

MILLS, Wright. **A nova classe média**. Trad. de Vera Borda. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MILNER, Jean-Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MIRANDA, Margarida. **Código pedagógico dos jesuítas**: Ratio Studiorum da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos, 2009.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.

MONTALVÃO, Sergio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da Educação. **Revista Mosaico**, PPHPBC do CPdoc da FGV, ano 3, ed. 3, jul. 2010.

MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman et al. Orgs. **Educações na contemporaneidade: reflexão e pesquisa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MONTEIRO, Silas Borges. Pesquisa e produção de conhecimento na formação de professores. **Revista de Educação Pública**, n. 15, jun./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/revista/revista.html>> Acesso em: 01 mar. 2013.

MOSER, Giancarlo. **História da educação**. Indaial: Asselvi, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

NACIM, Walter Chieco; CORDÃO, Francisco Aparecido. Educação profissional na LDB. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.65, jan./mar. 2005.

NAGLE, Jorge. Educação na Primeira República. In: BORIS, Fausto (org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III: O Brasil Republicano V.2. Sociedade e Instituições (1889- 1930) Rio de Janeiro: Ed Berton S/A, 1990.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al. **Instituições escolares no Brasil colonial e imperial**. (2005) Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_075.html>. Acesso em: 05 set. 2013.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores. In: _____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Histoire & Comparaison**: essais sur l'éducation. Lisboa: Educa, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde11/rbde11_resenhas/rbde11_resenhas_01_historie_&_comparaison.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

NUNES, José Horta. Manifestos Modernistas : a Identidade Nacional no Discurso e na Língua. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **Discurso Fundador**: A Formação dapa's e a Construção da Identidade Nacional. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. Léxico e língua Nacional: Apontamentos sobre a História da Lexicografia no Brasil. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **História das Ideias Linguísticas**: Construção

do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso. In: INDURSKY, Freda, FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.) **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

_____. O discurso documental na história das ideias linguísticas e o caso dos dicionários. **Alfa**, São Paulo, n. 52, v. 1, p. 81-100, 2008.

OLIVEIRA, Eloiza Da Silva Gomes de.; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. **Revista de Educación a Distancia**, Ano V, n. 14, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In SOARES, Maria Susana Arroza. **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto Alegre, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Política linguística na América Latina**. Campinas: São Paulo: Pontes, 1988.

_____. (Org.). **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. O lugar das sistematicidades linguísticas na análise de discurso. **Delta**, v.10, n.2, v. 10, n. 2, 1994.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, S.P.: Unicamp, 1997.

_____. Do sujeito na história e no simbólico. **Revista LabUrb**, Escritos. Unicamp, 1999.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma história da idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ; GUIMARÃES, E.(Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem disciplinarização das ideias linguísticas**. Pontes: Coll. História das Ideias Linguísticas, 2002.

_____. **Discurso & texto**. Pontes. Campinas, São Paulo: 2003.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Texto** – Formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. (Org). **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. Campinas, SP: Ponte, 2006a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006b.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 2007b.

_____. **Terra à vista - Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. **Gestos de Leitura: da História no Discurso**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito Sentido e Ideologia**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Eni Orlandi fala sobre análise do discurso e linguagem em entrevista**. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html>. Acesso em: 22/09/2013.

PAGOTTO, Emilio Gozze. Gramatização e Normatização: Entre o Discurso Polêmico e o Científico. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PÊCHEUX, Michel . Delimitações, inversões e deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 19. Campinas: Unicamp, 1990.

_____. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Campinas, SP: Unicamp, 1993.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.) [et al.]. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. Sobre a (des)construção das teorias linguística. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas: Pontes, p. 07-31, 1999.

_____. **O Discurso: Estrutura ao Acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 5 ed. Campinas; Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** (1975). 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009[1988].

_____; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990/1993.

PECHEUX, Michel.; HAROCHE, Claudine.; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (org.) **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 13-32.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s.n.], 2000.

_____. A Língua Nacional no Espaço das Polêmicas do Século XIX/XX. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. ; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLATÃO. Diálogos. **Teeteto Crátilo**. 3. ed. Belém: UFPA, 2001.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2013, Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/condena%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. História da Universidade (2013). Disponível em: <<http://www.pucrs.br/portal/?p=institucional/a-universidade/historia-da-universidade>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

RANCIÈRE, Jacques. O Mestre ignorante. São Paulo. Editora Autêntica. 2011.

RASIA, Gesualda de Lourdes. A ordem do religioso no discurso gramatical. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 51–80, jul./dez. 2008.

RICCIOPPO FILHO, Plauto. Antes da Racionalidade Técnica: os primórdios da formação de professores no Brasil, do período colonial ao final da República Velha. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 10, n. 22, p. 52-71, jul./dez. 2010.

RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**: artistas da revolução, do CPC à era da TV. Rio de Janeiro, Record, 2000.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, E.; FILHO, L.; VEIGA, C. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Manual teórico e prático de Educação Física infantil**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1993.

ROLDÃO, Maria. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.34 jan/abril, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: UPF, 2005.

SANCHES, Edgard. **Língua Brasileira**. São Paulo: Companhia Editôra Nacional, 1940.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHERER, Amanda Eloina; PAULA, Miriam Rose Brum de. Memória e história das ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: **Institucionalização dos estudos da linguagem. A disciplinarização as Ideias Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. **Revista Letras**: língua e literatura: Limites e Fronteiras, nº 126, 2003.

_____; TASCETTO, Tania Regina. O papel da memória ou a memória do papel de Pêcheux para os estudos lingüístico-discursivos. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, N. 01, p. 119-123, Jun. 2005.

_____. Linguística no sul: estudo das ideias e organização da memória. In: GUIMARÃES, Eduardo, BRUM DE PAULA, Mirian Rose (orgs). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. A procura da língua universal: entre a memória e a história. In: ZANDWAIS, Ana. **História das ideias**: diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: UPF, 2012.

SCHONS, Carme Regina. **Saberes anarquistas**: reiteraões, heterogeneidades e rupturas. Passo Fundo: UPF, 2000.

____. **"Adoráveis" revolucionários**: produção e circulação de práticas político-discursivas no Brasil da primeira república. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. CRUB. Avaliação da universidade propostas e perspectivas. **Estudos e debates** 14. Brasília, CRUB, 1988.

SECO, Ana Paula.; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marques de Pombal e a reforma educacional brasileira. **HISTEDBR 20 anos**: Navegando na história da educação brasileira. Faculdade de Educação da Unicamp, São Paulo, 2006.

SERRANI, Silvana M. **A linguagem na pesquisa sociocultural**: um estudo da repetição na discursividade. 2. ed. Campinas. SP: Unicamp, 1997.

SILVA, Mariza Viera da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de Sentidos e do sujeito da escolarização Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística. UNICAMP Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

_____. Alfabetização, Escrita e Colonização. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **História das Ideias Linguísticas**: Construção do Saber Metalingüístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. A Escolarização da Língua Nacional. In: ORLANDI, Eni P. (Org.): **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** : uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Taís Andrade da. Dos ideais da redemocratização a defesa da iniciativa privada: o anteprojeto de Clemente Mariani, de 1948 e o substitutivo de Lacerda, de

1958. - Discussões para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011 Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308153093_ARQUIVO_textofinalANPUH2011.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

SILVEIRA, Verli Fátima P. da. Por um acesso fecundo ao arquivo. **Letras**, n.21, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r21/13_verli_silveira.pdf>. Acesso em: 08 set. 2013.

SIQUEIRA, Maria do Carmo. **A legislação educacional sobre formação de professores**. Dissertação. Programa de Mestrado em Educação. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

SOUZA, Pedro de. Às Margens da Gramática, a Emergência da Semântica na Brasil. In: ORLANDI, Eni P (Org.). **História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

SOUZA, Rosa Fátima de. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2014.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, Autores Associados, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TEIXEIRA, Anísio S. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.33, n.78, abr./jun. 1960. p. 63-54.

_____. **Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas: 1989.

_____. **Educação não é privilégio**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **UFRGS 80 anos: 1934-2014**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/80anos/>>. Acesso em: 01 dez. 2014. (UNB, 2007).

USP. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. 2012). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Disponível em: <<http://dlim.flch.usp.br/print/859>>. Acesso em: 08 mar. 2013.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007.

VENTORIM, Silvana. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

VENTURINI, Maria Cleci. **Rememoração/Comemoração: prática discursiva de constituição de um imaginário urbano**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras. UFSM Centro de Artes e Letras, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3, p.577-588, 2013. Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo.

VILLELA, Heloísa. de Oliveira Santos. **A primeira Escola Normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

VITAL, J.G. Bíblia Sagrada. São Paulo, SP: Edições Paulinas, 1990.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZANDWAIS, Ana. Perspectivas da análise do discurso fundada por Michael Pêcheux, na França: uma retomada de Percurso. **Cogitare**. v. 8, Santa Maria: UFSM, 2009.

ŽIŽEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ŽIŽEK, S. org. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.