

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MARIA CRISTINA DOS SANTOS PINTO**

**AUTOBIOGRAFIA E SUBJETIVIDADE:
ANÁLISE DO DISCURSO DE ALUNOS DE
CURSO NORMAL SUPERIOR**

**TAUBATÉ
2007**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MARIA CRISTINA DOS SANTOS PINTO**

**AUTOBIOGRAFIA E SUBJETIVIDADE:
ANÁLISE DO DISCURSO DE ALUNOS DE
CURSO NORMAL SUPERIOR**

Dissertação apresentada para a obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Elzira Yoko Uyeno

**TAUBATÉ
2007**

Pinto, Maria Cristina dos Santos

Autobiografia e Subjetividade: análise do discurso de alunos de Curso Normal Superior / Maria Cristina dos Santos Pinto. – Taubaté: UNITAU/PRPPG,2007.

169f. : il.

Orientador: Elzira Yoko Uyeno

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2007.

1. Análise do Discurso 2. Curso Normal Superior 3. Feminização do Magistério 4. Autobiografia 5. Subjetividade –
Dissertação. I. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras. II. Título.

MARIA CRISTINA DOS SANTOS PINTO
AUTOBIOGRAFIA E SUBJETIVIDADE: ANÁLISE DO DISCURSO DE ALUNOS
DE CURSO NORMAL SUPERIOR

Dissertação apresentada para a obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de Lingüística
Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e
Letras da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elzira Yoko Uyeno

Data: _____
Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi Universidade de Taubaté
Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Eckert-Hoff Universidade _____
Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bataglia de S. Renda Universidade de Taubaté
Assinatura _____

Prof^a. Dr^a. Claudete Moreno Ghiraldelo Universidade _____
Assinatura _____

Aos meus filhos Mariana e João Paulo
Aos mestres de uma vida inteira
Aos amigos, especialmente Maria Cláudia e
Vagner
Às minhas alunas do Curso Normal Superior

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida

À Prof.^a Dr.^a. Elzira Yoko Uyeno pela orientação e paciência que definitivamente contribuíram para o meu amadurecimento acadêmico.

Aos amigos Vagner e Maria Cláudia pela amizade e colaboração.

À Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo pela oportunidade desta conquista por meio da concessão da Bolsa Mestrado.

Às alunas do Curso Normal Superior que colaboraram com a pesquisa.

Ao Centro UNISAL – U.E. de Lorena pelo apoio.

À Universidade de Taubaté, de modo especial aos mestres e funcionários pela acolhida.

Da mesma forma que há um modo masculino de ver e conceber o mundo, entre as mulheres existe o que se pode nomear de uma “visão feminizante do mundo”, ou seja, um modo peculiar de enxergar, de conceber o mundo e suas relações, que é produto da internalização e da consolidação de valores, hábitos, crenças, modo de pensar e de ser, a que cada mulher está sujeita, e que constitui um trabalho que é processado durante toda a nossa existência (...). Esses modos de ser e de viver são peças que compõem as histórias de vida destas mulheres, professoras, alunas e que seguramente, têm muitos traços em comum com outras histórias de vida de outras mulheres, alunas ou professoras (...) que influências variadas tiveram e ainda têm lugar. Família e escola são os espaços onde se educa e se constrói a mulher e, mais adiante, a Professora.

Denice Bárbara Catani

RESUMO

A presente pesquisa visava entender os motivos que levaram as alunas do Curso Normal Superior a se inscreverem no ensino superior enunciando o desejo de exercerem atividades docentes nas séries iniciais do ensino fundamental, se a graduação em outras áreas do ensino superior poderia lhes proporcionar prestígio profissional e econômico. Sob a hipótese norteadora de que sua opção pelo Curso Normal Superior era determinada por um discurso histórico de uma atividade tipicamente feminina, esta dissertação analisou o discurso produzido pelos alunos desse curso, por meio da aplicação de questionário e redação de um texto autobiográfico. Mais especificamente, buscou rastrear, na materialidade lingüística do discurso das alunas do Curso Normal Superior, a manifestação de sua subjetividade. O percurso analítico pautou-se na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, partindo do pressuposto da inseparabilidade entre o sujeito e seu discurso (Pêcheux) e postulados foucaultianos da confissão e da escrita de si como dispositivos que possibilitam o auto-conhecimento. A pesquisa considerou que o sujeito enuncia sob a ilusão de que o dizer lhe pertence, quando, na verdade, repete discursos já existentes, sob a ilusão de que tem controle absoluto do que profere e analisou a eficácia dos dispositivos da confissão e da escrita de si como possibilidade de auto-conhecimento. Resultados da análise das respostas ao questionário revelaram que elas optam pela frequência nesses cursos determinadas pela memória discursiva do que seja professora de séries iniciais. Levaram, ainda, à conclusão de que a representação que as alunas têm de si mesmas e do fazer docente: uma missão que requer indivíduos vocacionados para o exercício do magistério, uma atividade tipicamente feminina. A análise do segundo corpus, constituído de autobiografias, permitiu concluir que, ao falar de si, ratificaram a determinação histórica de sua escolha por esse curso, tornaram possível o seu auto-conhecimento, permitido por meio do funcionamento dos dispositivos da confissão e da escrita de si, pois ao redigir o texto autobiográfico, ainda que as alunas não o pretendessem, foi possível conhecerem-se um pouco mais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; Curso Normal Superior; Feminização do magistério; Autobiografia; Subjetividade

ABSTRACT

This research aimed to understand the motives that took the female students of Superior Normal Course to enrol themselves in such course and the aspiration of performing teaching activities to the initial years of the “Ensino Fundamental”, taking into consideration that the graduation in other areas of studies could offer them professional and economical prestige. Under the hypothesis that the choice for this course was made by the historical discourse of being a typically female activity, this dissertation analyzed the discourse produced by the female students of this course, through a questionnaire and an autobiographical essay. But specially, it searched to trace, in the linguistic materiality of the discourse of the students of de Superior Normal Course, the manifestation of its subjectivity. The analytical way was regulated by the perspective of the French discourse analysis line, from the presupposition of inseparability between the subject and its discourse (Pêcheux) and Foulcot postulates of the confession and writing about oneself as disposition that make it possible the self-discovery. The research considered that one enunciates under the illusion that the saying belongs to oneself, when, in reality, one repeats discourses already made before, under the illusion that one has the absolute control on what utters and has analyzed the efficiency of the confession and of the writing about oneself as possibility of self-discovery. The analysis of the answers of the questionnaire showed that they chose this course because of the discursive memories of what it is to be an early stage teacher. The results also took to the conclusion that the representation of the female students about themselves and their teaching: a mission that needs people with inner call to teaching, a typically female activity. The analysis of the second corpus made from the biographies brought to the conclusion that, talking about themselves, confirm the historical determination of their choice, it made it possible the self-discovery from the confession and writing about themselves and also allowed the female students, even without intention, to learn a bit more about themselves.

KEY WORDS: Discourse analysis, Superior Normal Course, femininity of teaching profession, Autobiography, Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
PARTE I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
CAPÍTULO 1 O CURSO NORMAL SUPERIOR NO BRASIL	14
1.1. Trajetória histórica do Curso Normal no Brasil.....	14
1.2. O Curso Normal Superior: Legislação.. ..	19
1.3 O Curso Normal Superior do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – U.E de Lorena - (UNISAL).....	24
CAPÍTULO 2 A ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL.....	36
CAPÍTULO 3 A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO.....	62
CAPÍTULO 4 A ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA.....	80
4.1. Análise do discurso: percurso histórico	82
4.2. Autobiografia, confissão e escrita de si.....	104
PARTE II CURSO NORMAL SUPERIOR: UM UNIVERSO FEMININO ANÁLISE DE CORPUS.....	116

CAPÍTULO 1 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DAS ALUNAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR.....	118
CAPÍTULO 2 PROFESSORAS DE SÉRIES INICIAIS: UM DISCURSO FEMININO	121
2.1 Professoras de crianças: um fazer feminino	122
2.2. A imagem da docência das séries iniciais de nível de ensino fundamental.....	127
2.3. A imagem do professor de séries iniciais de nível de ensino fundamental.....	132
CAPÍTULO 3 AUTOBIOGRAFIA E ESCRITA DE SI.....	143
3.1. Professoras de crianças: um fazer feminino.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS.....	163
ANEXO A – Quadro de Legislação do Curso Normal Superior	164
ANEXO B – Questionário	168
ANEXO C – Texto autobiográfico	169

INTRODUÇÃO

O desejo de desenvolver a presente pesquisa partiu do contato com o ensino superior, no Curso Normal Superior, destinado a formação de professores para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Mediante minha própria experiência no magistério e questionamentos das alunas¹ surgiu o desejo de desvendar os motivos pelos quais as alunas do Curso Normal do Centro Unisal – U.E. de Lorena optaram pelo magistério para as séries iniciais do ensino fundamental e qual a imagem estas têm de si e da atividade docente. Isso porque ouvia muitas vezes, as alunas manifestarem sentimentos de menos valia por causa dos comentários que ouviam quando revelavam o curso que escolheram. De modo geral, as alunas relatavam que as pessoas têm atitudes de espanto e até menosprezo comentando: mas é preciso fazer faculdade para dar aulas para crianças? Mas você vai ser professora?! Dessa forma, para iniciar a pesquisa fez-se necessário compreender a história do curso de formação de professores no Brasil.

A criação das Escolas Normais públicas no Brasil data da época da província quando houve que se incluir no nível de ensino secundário ministrado nos liceus, cuja clientela era essencialmente masculina. Os liceus eram dedicados à preparação para o ingresso no ensino superior e sempre tiveram como modelo o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. (Kulesza, 1998, p.63).

Segundo Teixeira (1969), a primeira escola de educação de nível universitário que existiu no Brasil foi a “Escola de Professores” do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, criado em 1932. Embora breve, tendo compreendido o período entre 1932 e 1937, a experiência dessa Universidade marcou o sentido do que é uma escola profissional de

¹ A pesquisa foi realizada com as classes de 2º e 3º anos do Curso Normal Superior, compostas somente por **mulheres**

educação destinada à licença do magistério de nível primário, médio e superior. Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, a escola normal existente na época foi transformada em Instituto de Educação destinado a ministrar educação secundária a preparar professores primários e secundários. Observe-se com isso que, já naquela época, havia uma preocupação com a formação adequada de professores.

Para Mello (2001), “o curso tinha uma identidade muito própria e até meados dos anos 1970 conservava, de um modo geral, um bom nível.” Com o passar do tempo, o magistério foi perdendo o valor, passando a constituir uma classe profissional desvalorizada em termos econômicos e sociais e, em decorrência disso, a formação do professor também perdeu a qualidade.

Sob a hipótese norteadora de que sua opção pelo Curso Normal Superior é determinada por um discurso histórico de uma atividade tipicamente feminina, este estudo analisou o discurso produzido pelas alunas desse curso através da aplicação de questionário, elaboração de texto e autobiografia. Mais especificamente buscou rastrear na materialidade lingüística do discurso das alunas do Curso Normal Superior a manifestação de sua subjetividade, pautando-se na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, partindo do pressuposto da inseparabilidade entre o sujeito e seu discurso. A pesquisa considera, ainda que o sujeito enuncia sob a ilusão de que o dizer lhe pertence, quando, na verdade, repete discursos já existentes e sob a ilusão de que tem controle absoluto pelo que profere, quando deixa resvalar enunciações à sua revelia.

O trabalho está dividido em duas partes. A primeira parte constitui a fundamentação teórica e está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo percorre brevemente a trajetória histórica do Curso Normal Superior no Brasil na qual evidenciam-se os fatores sociais, políticos, econômicos e culturais determinantes na sua instalação, demarcada por um caráter masculino e elitista. Entretanto, emerge durante o início do século XX, uma Escola

Normal essencialmente feminina. Ainda nesse capítulo, com o intuito de entender a identidade desse curso, recorre-se à legislação pertinente e dados sobre o Centro Unisal, local onde se realizou a coleta de dados. O segundo capítulo resgata a origem da escola por meio do aporte teórico foucaultiano que a caracteriza como mecanismo de poder e vigilância, determinantes na organização da escola primária no Brasil e delineamento da atividade docente. O terceiro capítulo traz subsídios que explicam o processo de feminização do magistério no Brasil que corroboram com a hipótese do discurso histórico que determina que a docência se constitui de um fazer feminino. O quarto capítulo trata de conceitos da ADF que constitui a perspectiva de análise do corpus coletado.

A segunda parte constitui a análise de corpus e está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo se refere às condições de produção do discurso das alunas do Curso Normal Superior. O segundo capítulo apresenta a análise das respostas ao questionário em que as alunas justificam a escolha pela docência nas séries iniciais do ensino fundamental. O terceiro capítulo discorre sobre a análise dos textos autobiográficos, redigidos pelas alunas-professoras do Curso Normal Superior, ancorando-se em pressupostos foucaultianos da confissão e escrita de si como dispositivos que possibilitam o auto-conhecimento.

PARTE I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A presente parte do estudo teve por finalidade levantar dados sobre a trajetória histórica do Curso Normal no Brasil para entender o que motivou a política educacional, por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, a priorizar a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, exigindo o nível superior.

Para tanto, fez-se necessário, no capítulo 1, buscar subsídios por meio de pesquisa bibliográfica sobre a implantação do curso Normal no Brasil, em nível de ensino médio e, atualmente em nível superior levantando dados sobre a legislação pertinente. Levando em consideração que a pesquisa se compôs de dados coletados com as alunas do Curso Normal Superior do Centro Unisal –U.E. de Lorena, a pesquisa contemplou também um levantamento sobre o Projeto Político Pedagógico da Instituição.

A partir da hipótese levantada pela pesquisa de que o magistério se constitui de um fazer tipicamente feminino, realizou-se, no capítulo 2, um levantamento sobre a escola primária no Brasil, com no intuito de perceber o como ela se constituiu e os determinantes históricos que a demarcaram como em espaço do fazer feminino.

No capítulo 3 discorre-se sobre a feminização propriamente dita do magistério no Brasil, no sentido da constatação de que o magistério se constitui ainda como um fazer feminino.

No capítulo 4, propôs-se traçar um esboço do percurso histórico da Análise do Discurso de perspectiva francesa (ADF) apresentando-se seus aportes teóricos e pressupostos pcheutianos e foucaultianos que fundamentam a pesquisa.

CAPÍTULO 1

O CURSO NORMAL SUPERIOR NO BRASIL

O presente capítulo teve por objetivo apresentar informações colhidas sobre a trajetória histórica do Curso Normal no Brasil, para compreender o seu processo de implantação em nível médio e, posteriormente, em nível superior, conforme determina a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Discorre também, sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso Normal Superior, do Centro Unisal –U.E. de Lorena, instituição em que foram coletados os dados que compõem o corpus de análise da pesquisa.

1.1. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO NORMAL NO BRASIL

Para compreender a existência de um Curso Normal em nível Superior no Brasil, é necessário que se busquem dados na história do magistério. Para Lima (197___, p. 103), a vinda da Família Real representou a verdadeira “descoberta do Brasil”, pois:

a abertura dos portos, além do significado comercial da expressão, significou a permissão dada aos ‘brasileiros’ (madeireiros de pau-brasil) de tomar conhecimento de que existia, no mundo, um fenômeno chamado **civilização e cultura**²

Em 1824, foi outorgada a primeira Constituição brasileira que, no artigo 179, apregoava a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos. Em 1823, na tentativa de suprir a falta de professores, instituiu-se o Método Lancaster, ou do ensino mútuo, segundo o qual o aluno treinado (decurião) ensinava um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor. Em 1826, um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias. Em 1827, um projeto de lei propôs a criação de pedagogias em todas as cidades e vilas, além de prever o exame na

² Grifos do autor

seleção de professores, para nomeação, propondo também a abertura de escolas para meninas. Em 1834, um ato Adicional à Constituição dispôs que as províncias passariam a ser responsáveis pela administração do ensino primário e secundário. Em decorrência desse ato, em 1835, surgiu a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói. Em 1837, foi criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

Segundo Kulesza (1998, p. 63), com a sua criação, as Escolas Normais públicas nas províncias tiveram de se acomodar ao ensino secundário ministrado nos Liceus, essencialmente masculinos e dedicados à preparação para o ingresso no ensino superior e tiveram sempre como modelo o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Esses Liceus tiveram papel fundamental no desenvolvimento do ensino normal, no empréstimo de seus professores, nos regulamentos e nas instalações, de maneira que ambos acabaram se influenciando mutuamente, ao mesmo tempo em que se configuravam como escolas distintas.

A mulher obteve o direito à educação em virtude da criação das escolas primárias pela Lei de 15/10/1827, o que fez com que surgissem as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério, pois não se concebia a idéia de tutores de sexo diferente dos alunos. Naquela época, a Escola Normal era destinada exclusivamente aos homens, uma vez que o papel da mulher se resumia às tarefas domésticas.

Entretanto, foi apenas na primeira década do século XX que emerge, em todo o território nacional, uma Escola Normal, essencialmente feminina, dotada de escolas-modelo anexas destinadas à prática pedagógica que desencadeou o processo de profissionalização do magistério para as séries iniciais do ensino Fundamental.

Se nunca garantiu uma carreira de grande prosperidade, o Curso Normal correspondeu, durante mais de uma centena de anos, a uma promessa de respeitabilidade, sobretudo para as moças que encontravam nele praticamente a única preparação profissional

aceita na época para as mulheres já que poderiam conciliar as tarefas domésticas com o exercício do magistério.

Segundo Castro (1995, p.18), é possível perceber, no Estado de São Paulo, como o processo de desenvolvimento econômico, a partir dos fins do século XIX, refletiu no ensino e, em particular, na formação dos professores. Examinando a formação dos professores na São Paulo do Império até os anos de 1930, Campos (1990 apud CASTRO, 1995, p.19) afirma que, desde o início, o Curso Normal visava não apenas à preparação de um professorado competente, como também atender à demanda do crescente contingente crescentes de mulheres que almejavam continuar os estudos após o curso elementar.

Pela 1ª Constituição Republicana (1891), a Escola Primária e a Escola Normal, como sua complementação, continua sob a alçada das províncias, agora chamadas estados, enquanto ao Governo federal reserva-se, mas não exclusivamente, o ensino secundário e superior (CAMPOS,1985 apud CASTRO, 1995, p.19).

Nas leis e nas outras determinações legais, a Escola Normal não aparecia nem como uma escola secundária de orientação nem como uma escola de formação profissional e foi sempre mencionada ao lado desses dois tipos de escola, permanecendo como uma escola de formação geral que visava preparar para a profissão de professor, inicialmente freqüentada quase que exclusivamente por homens.

Cabe ressaltar que, durante o Império, o ensino secundário era propedêutico e destinado àqueles que pretendiam caminhar com seus estudos em nível superior e isso não era permitido às mulheres. Dessa forma, a Escola Normal passou a representar a única oportunidade de as mulheres se profissionalizarem, seja porque queriam lecionar seja porque queriam adquirir formação geral de nível antes do casamento. (BRUSCHINI e AMADO, 1988, apud CASTRO, 1995, p.15).

O pensamento da época era o de que a mulher era dotada biologicamente da capacidade de socializar crianças como parte de suas funções maternas. Em virtude desse senso comum e do fato de a escola elementar ser vista como uma extensão dessas atividades,

o magistério primário, desde o século passado, tem sido encarado como uma profissão para mulheres. Isso interferiu na sua valorização salarial, uma vez que não seriam elas a sustentar seus lares, reforçando a idéia de que a profissão docente constituía atividade complementar, mal remunerada e que só poderia ser exercida como atividade paralela ou, então, exercida por aqueles que não encontravam ocupação melhor remunerada. Paralelamente, o magistério tornou-se a única profissão feminina aceita na sociedade até a década de 30.

Conforme Magalhães (2003, p. 34) na década de 50 constata-se um avanço em relação aos papéis sociais das mulheres época em que se iniciou o movimento feminista no Brasil.

A década de 60 é marcada por uma grande expansão de vagas nas escolas públicas por um processo de democratização do ensino. Segundo Pimenta, (1990, p.41 apud CASTRO, 1995, p. 21:

permanecendo inalterada em termos de conteúdos e métodos, a Escola Normal não conseguiu redefinir suas finalidades para colocar-se como resposta em termos de formação do novo professor, que compreendesse as novas exigências que a demanda quantitativa lhe colocava, enquanto expressão mesma de profundas alterações políticas e estruturais. A escola Normal foi formando professores não apenas incapazes de ensinar a uma nova população, como também inconscientes quer dos determinantes dos sistemas de ensino que têm afogado seu trabalho em sala de aula, quer dos determinantes estruturais da sociedade que atravancaram suas condições de trabalho.

Durante mais de um século, precisamente de 1834 a 1971, a Escola Normal cumpriu seu papel de formação do professor primário. A Lei nº 5.692/71 transformou o Curso Normal em habilitação profissionalizante ao magistério, incorporando a formação de professores como uma das habilitações do 2º grau. Dentro dos vários modelos de organização curricular proposto pelo Parecer CF 349/72, a formação de professores se fazia após o aluno ter cursado as disciplinas do núcleo comum (formação geral) em um ano e, optando pelo magistério, cursava as disciplinas profissionalizantes em mais dois ou três anos. Dessa forma, considerava-se a habilitação ao magistério mais como um curso de formação técnica. As pesquisas de Gatti e Bernardes (1977, apud CASTRO, 1995) atestam essa condição, ao avaliarem as habilidades dos concluintes desse curso de formação, concluindo que os futuros professores

não só não dominam os conhecimentos profissionais básicos para o exercício do magistério, como têm sérias dificuldades em transferir os conhecimentos que adquiriram para o cotidiano de sala de aula, evidenciando as deficiências na formação do professor.

Cury (1982, apud CASTRO 1995, p. 24) aponta mais críticas à formação dos professores quando comenta que o docente foi aos poucos expropriado de seu instrumento de trabalho: o conhecimento. Pimenta (1988, apud CASTRO 1995, p.24) descreve as características da habilitação do magistério como “uma habilitação descaracterizada, esvaziada de conteúdo, ausente articulação didática e de conteúdo; ausente articulação entre a realizada ao ensino de 1º grau e o 3º grau (Pedagogia); estágios desorganizados e fragmenta-se a formação”.

Outro aspecto a se considerar é o fato de que, gradativamente, os cursos do magistério foram sendo abandonados pelas jovens da classe média e passaram a ser freqüentados por jovens de camadas sociais menos favorecidas. Esses dados foram apontados por pesquisadores brasileiros que conduziram reflexões sobre a escola no final da década de 70. Pode-se afirmar que, a partir de 1979, a formação de professores passou a ser tema principal de conferências e seminários sobre educação, reaparecendo o termo educador que permanece até hoje em nosso vocabulário que, segundo Castro (1995, p. 24), teve, a partir desse momento, o sentido de um chamamento ético, de um chamamento sobre a responsabilidade social da profissão. A década de 80 também foi marcada por discussões que tomaram como pontos básicos o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares. Considerava-se mais importante, naquele momento, definir a natureza da função docente e também o papel do professor para, a partir de então, daí, direcionarem-se as reformas dos cursos de formação de professores. Em diferentes artigos publicados, durante esse período (Silva, 1981; Brandão, 1982; Candau, 1982; Mello, 1985; Pimenta, 1988), educadores se manifestaram, criticando a estrutura e o conteúdo dos cursos de formação de

professores e especialistas. Uma das tentativas para se modificar a situação em que se encontrava a formação de professores no Brasil foi proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) nos anos 80, com a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, os chamados CEFAMs, visando ao desempenho de uma ação específica como agência formadora dos profissionais do magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental, de modo eficiente e adequado.

Esse processo desencadeou as reformas em relação à formação de professores, e, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a nossa nova LDBEN – Lei 9394/96 determina-se a formação em nível superior para professores da educação básica no Brasil. Eis que tem origem o Curso Normal Superior no ano de 1996.

1.2. O CURSO NORMAL SUPERIOR – LEGISLAÇÃO

Conforme Relatório do Parecer CNE/CP 009/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior e que deu origem à Resolução nº 01/2002, de 18/02/2002, dentre as mudanças importantes promovidas pela nova LDBEN, vale destacar: (a) integração da educação infantil e do ensino médio como etapas da educação básica a ser universalizada; (b) foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências; (c) importância do papel do professor no processo de aprendizagem do aluno; (d) fortalecimento da escola como espaço de ensino e de aprendizagem do aluno e de enriquecimento cultural; (e) flexibilidade, descentralização e autonomia da Escola associados à avaliação de resultados; (f) exigência de formação em

nível superior para os professores de todas as etapas de ensino; (g) inclusão da Educação de Jovens e Adultos como modalidade no Ensino Fundamental e Médio.

É de interesse nesta pesquisa destacar que as novas tarefas atribuídas à Escola e a dinâmica por elas geradas impõem a revisão da formação docente em vigor, na perspectiva de fortalecer ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios enfrentados pelo magistério que incluem o desenvolvimento de disposição para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os, bem como aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, aos processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, à vinculação entre as escolas de formação e aos sistemas de ensino, de modo a assegurarem-lhes a indispensável preparação profissional.

Sabe-se que, como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu marcado pelas interferências do contexto sócio-político no qual esteve e está inserido, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, conseqüentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades de Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério*. Dessa forma, a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, para possibilitar o desenvolvimento de competências necessárias para atuar neste

novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

Quando define as incumbências dos professores, a LDBEN³ não se refere a nenhuma etapa específica da escolaridade básica. Traça um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar (Educação Infantil ou Séries iniciais do Ensino Fundamental) ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos. O artigo 13 da LDBEN estabelece as incumbências dos docentes, a saber:

- 1. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 2. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;*
- 3. zelar pela aprendizagem dos alunos;*
- 4. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;*
- 5. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;*
- 6. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (p.34).*

Conforme os relatores, as inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores: a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daquele com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso nessa aprendizagem; b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola; c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Complementando as disposições do Artigo 13, a LDBEN dedica um capítulo específico à formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse

³ LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96

capítulo se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação, como se pode atestar na sua transcrição:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços;*
- 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (p. 49).*

É importante observar que a lei prevê que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária. É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei, ao constituir a educação básica como referência principal para a formação dos profissionais da educação.

Definidos os princípios, a LDBEN dedica os dois Artigos seguintes aos tipos e modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional, como se pode observar na transcrição a seguir:

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.

Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- 1. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;*
- 2. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;*
- 3. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis(p.50)*

É importante notar alguns pontos desses dois artigos: (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), meta que será reafirmada nas disposições transitórias da lei, como se verá mais

adiante; (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em Curso Normal Superior.

Um outro ponto que merece destaque nesses artigos refere-se à criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE). Coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN, a Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE – dentro ou fora da estrutura universitária – e os posiciona como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo, assim, condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino. Aborda, ainda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos, atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuarem na educação básica.

O Decreto 3276/99, alterado pelo Decreto 3554/2000, regulamenta a formação básica comum que, do ponto de vista curricular, constitui-se no principal instrumento de aproximação entre a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica. Essa regulamentação foi motivo de parecer nº. 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto, a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação. Pelo próprio parecer, fica esclarecido que: a) quando se tratar de universidades e de centros universitários, os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas essas diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para

educação infantil e anos iniciais do ensino; b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores De Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e essa formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na resolução CNE/CP 01/99.

A formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN, cuja especificidade se transcreve a seguir:

Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (p.57).

Nesse quadro legal, tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

A pesquisa bibliográfica empreendida leva-nos a compreender e a concluir a necessidade da implantação do Curso Normal Superior no cenário educacional brasileiro. Toda preocupação com as questões da educação é permeada pela questão da formação de professores que deve preparar pessoas qualificadas e competentes para o exercício da profissão magistério.

1.3. O CURSO NORMAL SUPERIOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO – U.E. DE LORENA (UNISAL)

Como o corpus de análise desta pesquisa constitui-se de material coletado com as alunas do Curso Normal Superior do Centro Universitário Salesiano – Centro UNISAL - U.E.

de Lorena, justifica-se o levantamento de dados sobre a instituição e o Curso Normal Superior. Dessa forma, nessa etapa do trabalho, os dados que caracterizam o Centro Universitário Salesiano – Centro UNISAL – U.E. de Lorena constituem partes do Projeto Político-Pedagógico 2006 do Curso Normal Superior. O Centro UNISAL, fundado em princípios éticos, cristãos e salesianos (Razão, Religião e “Amorevolezza”⁴, tem por missão contribuir na formação integral de cidadãos, por meio da produção e difusão de conhecimento e da cultura, em um contexto de pluralidade.

Em março de 2001, o Centro Unisal recebeu a visita de uma comissão avaliadora do MEC, designada pela portaria nº 3.891/00 de 23/12/2000/SESu/MEC, publicada no DOU de 26/12/2000, seção 2, p.8, com a incumbência de verificar “*in loco*” as condições de autorização e funcionamento da habilitação - Magistério das Series Iniciais da Educação Básica - no Curso de Pedagogia.

A portaria Nº. 2478 de 21 de novembro de 2001, Art. 1º, autorizou o funcionamento da habilitação Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com 90 vagas. Art. 2º pede providências, no sentido da Implantação do Instituto Superior de Educação para abrigar as licenciaturas e o Curso Normal Superior, conforme dispõe o Decreto Nº. 3.276/99, alterado pelo Decreto Nº. 3.524/2000, a resolução CP/CNE Nº 01/99 e o Parecer CES/CNE Nº 133/2001. Portanto, o Centro UNISAL, para manter sua tradição de prontamente atender às demandas regionais, investiu a partir de 2002, no Curso Normal Superior que viria a permitir o exercício do magistério dedicado a Educação Básica nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental.

Com a introdução do Curso Normal Superior, o Curso de Pedagogia, que até então oferecia as Habilitações das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau (hoje, denominado Ensino Médio), Administração Escolar, Supervisão e Orientação Educacional, optou por reformular a

⁴ AMOREVOLEZZA: palavra italiana sem tradução literal que se refere ao aspecto afetivo valorizado na educação salesiana, proposta por Dom Bosco.

grade para atender às demandas específicas e passou a oferecer as habilitações plenas em Administração Escolar e em Orientação Educacional.

A partir da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a carga horária dos cursos de graduação com licenciatura plena em formação de professores da Educação Básica, o Sr. Ministro de Estado da Educação resolveu que a carga horária seria efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teórico-prática garantisse, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1 800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de natureza acadêmico-científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.

No Parágrafo único desse parecer, consta que os “alunos que exercem atividades docentes regulares na educação básica poderão ter redução de carga horária do estágio curricular supervisionado até no máximo 200 (duzentas) horas”. Também consta, nessa resolução, que os 200 (duzentos) dias letivos devem ser cumpridos e o curso deve ser integralizado em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

O Curso Normal Superior do Centro UNISAL – UE de Lorena está estruturado em regime de semestralidade e oferece o mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho letivo divididos em dois semestres, sendo o 1º semestre compreendido entre fevereiro e junho (40 semanas) e o segundo entre agosto e dezembro (40 semanas).

O quadro abaixo apresenta um resumo das atividades desenvolvidas:

Total de horas de Trabalhos Científicos- Acadêmicos	2232
Total de Horas de Estágio Supervisionado	400
Total de Horas de Atividades acadêmico-científico-culturais	200
TOTAL GERAL	2832

Como escola católica e salesiana, o Centro UNISAL busca-se consolidar como centro de excelência, reconhecido nacional e internacionalmente na produção, sistematização e difusão do conhecimento e na qualidade de serviços prestados à comunidade. Procura cumprir sua função social embasada nos fundamentos filosóficos da educação integral e desenvolver aspectos físicos, cognitivos, psíquicos, sociais e espirituais.

A preocupação é traçar uma proposta curricular “dinâmica” que atenda à concepção teórico-metodológica renovada de formação de educadores e, por conseguinte, traçar um novo perfil profissional para os licenciados que apresentem competências e habilidades de atuação profissionais para a dimensão da formação básica.

A Lei nº. 9394/96 vem ao encontro dos ideais da instituição no sentido da valorização do magistério, ao priorizar a formação do educador. Dessa forma, o corpo discente e o Colegiado do curso procurou elaborar projetos com ações inovadoras, diante das necessidades da profissão, do curso, da clientela da região e de novas diretrizes para a formação do educador.

O Centro UNISAL reconhece que a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incorporou uma série de inovações no sistema de ensino brasileiro, buscando a melhoria e a qualidade do ensino público e privado. Ao estabelecer critérios de ingresso e progressão, a Lei criou bases para a estruturação da carreira e levou o professor a procurar qualificação no ensino superior e nos cursos de pós-graduação o que valorizou o magistério. O Projeto Político-Pedagógico visualiza também a explosão tecnológica, a economia

globalizada e os impactos socioeconômicos e culturais que se propagam vertiginosamente com a explosão das informações que marcam um novo momento histórico pelo qual a sociedade contemporânea está passando indicando metas a serem atingidas pela instituição. Em virtude dessa realidade, o Centro UNISAL prioriza na formação de professores os seguintes aspectos: a) o desenvolvimento de disciplinas que complementem e garantam a competência para a atuação do profissional na área do magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; b) a prática como componente curricular em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico; c) a flexibilização curricular através de um espaço criado na Matriz Curricular denominado - Tópicos Avançados abordam temas para atualização dos alunos e/ou complementação da formação; d) prática supervisionada e atividades científicas – acadêmicas em um espaço pedagógico denominado: Oficina Pedagógica, com o objetivo de garantir ao nosso alunado experienciar a construção de conhecimento e das metodologias de ensino para a docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; e) a inserção das novas tecnologias em todas as metodologias de ensino; f) parcerias com a Diretoria de Ensino abrangendo as Escolas Públicas, Municipais, Particulares, também com o PROVIM (Projeto Vida Melhor) e FEBEM - Projeto que integra os cursos de Direito, Psicologia, Pedagogia e Normal Superior - para os adolescentes em Liberdade Assistida; g) pesquisas junto a Escolas Públicas Estaduais e Municipais com o objetivo de compreender o cotidiano da escola; os avanços e/ou vulnerabilidades possibilitando o reajuste de conteúdos e discussões no curso de graduação; h) cursos de especialização na área da Educação, nível *LatuSensu* que atendam a comunidade regional; i) o TCC – Trabalho de Conclusão de Curso que deverá ser desenvolvido ao longo do curso; j) projetos interdisciplinares, integrados à Matriz Curricular; l) o Observatório de Violências nas Escolas, em convênio com a UNESCO e a UCB (Universidade Católica de Brasília), desenvolvendo estudos e pesquisas sobre o fenômeno das violências no âmbito escolar; m)

atividades de EAD (Educação a Distância) como complementação e apoio às atividades desenvolvidas em sala de aula (utilizando a plataforma TelEduc).

Considerando a missão da instituição, fundamentados em princípios éticos, cristãos e salesianos (Razão, Religião e “*Amorevolezza*”⁵), tem por compromisso contribuir na formação integral de cidadãos, por meio da produção e difusão de conhecimento e da cultura, em um contexto de pluralidade. Tendo em vista esses aspectos, o colegiado mantém reuniões mensais para discutir as expectativas do alunado e mercado de atuação. Dessa forma, conforme o Projeto Político-Pedagógico, o currículo do Curso Normal Superior contempla: a pesquisa enquanto eixo articulador da teoria e da prática, o conhecimento das ciências que fundamentam a educação como instrumento de libertação do ser humano; a formação e o aperfeiçoamento de profissionais que, munidos de conhecimentos teóricos, diretrizes éticas e instrumental metodológico, tecnológico educacional estejam capacitados a obterem sucesso no desempenho da profissão de educador e assim poder efetivar mudanças significativas no quadro social atual; e a participação em projetos capazes de articular ensino, pesquisa e extensão para a comunidade em geral.

O diferencial do Curso Normal Superior está ancorado em uma proposta pedagógica que busca integrar o processo acadêmico e profissional dos alunos com o amadurecimento nas dimensões humanas, religiosas, moral e social, segundo os princípios salesianos, respeitando-se as convicções de cada um. Com base na Filosofia de Educação fundamentada na concepção de Dom Bosco – a “Pedagogia Salesiana” – *amorevolezza*, ética, solidariedade, profissionalismo, compromisso e responsabilidade; a busca de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de iniciativa e colaboração configura-se no que denomina “responsabilidade social”; a extensão a comunidade de projetos sociais destinados ao atendimento de criança e adolescente.

⁵ AMOREVOLEZZA: palavra italiana, sem tradução literal que se refere ao aspecto afetivo valorizado na educação salesiana proposta por Dom Bosco.

Diante do que se vivencia hoje na educação, especialmente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil há a necessidade de uma melhor qualificação do professor. Para tanto, sabe-se que não basta o desenvolvimento de projetos de formação continuada, se não se promoverem mudanças significativas na formação inicial desse professor. Assim, O Centro UNISAL busca oferecer um curso voltado para a formação de professores que possibilite trabalhar a teoria e a prática mais articulada, assegurando a possibilidade de inserção dos alunos, na atividade docente e/ou atividades de pesquisa já no primeiro semestre do curso. Isso garante a formação de sujeitos sociais diretamente envolvidos na ação pedagógica integral (práxis), capacidade esta “indispensável ao desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação”

O curso Normal Superior proposto pelo Centro UNISAL tem seus objetivos estabelecidos em consonância com a missão da instituição e determinações legais. Com as modificações do currículo, o curso Normal Superior pretende formar o professor como um profissional que se perceba atuante diante das demandas sociais decorrentes da realidade. Um profissional que compreenda a necessidade de uso das novas tecnologias, da constante requalificação profissional, da pesquisa na educação, do planejamento educacional e da preservação ambiental nas definições políticas e educacionais na implementação e atuação de programas sociais para crianças, jovens e/ou adultos das séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre os objetivos gerais do Curso Normal Superior, apresentados no Projeto Político-Pedagógico, destacam-se a necessidade de articular o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando a produção do conhecimento e a solução de desafios e de problemas da prática pedagógica e reconhecer a aprendizagem como um processo de construção contínua de conhecimento realizado pelo indivíduo, sendo que este está inserido em um contexto social e

cultural específico. Dos objetivos específicos, destacam-se a formação de um professor “sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação de crianças” (MEC, 2005, pp.24-25), garantindo a aquisição de conhecimentos em todas as suas dimensões (cognitivo-lingüístico, afetivo-emocional, social, físico), a compreensão da cidadania como participação social e política; o posicionamento crítico, responsável e construtivo nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; o conhecimento e valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; o reconhecimento do homem como integrante, dependente e agente transformador do ambiente; o desenvolvimento de um conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; a utilização adequada das diferentes fontes de informação, pesquisas e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade para atuar com crianças, jovens e adultos com dificuldades de aprendizagem; a elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos englobando atividades de ensino e administração fundamentados nos valores salesianos de “*amorevolezza*”, ética, solidariedade e profissionalismo – compromisso e responsabilidade; desenvolvimento do espírito científico; a compreensão da profissão do professor como mediador e pesquisador permanente.

Em consonância com os objetivos gerais e específicos estabelecidos no Projeto Político-Pedagógico 2006 do Centro UNISAL, o perfil profissiográfico do professor formado na instituição salesiano é de saber, fundamentalmente, no saber atuar como um agente de

transformação social, consciente do conhecimento como um valor de si mesmo e de que esta construção deverá ser permanente e imbricada ao ideal da educação humanística.

Como base da formação, o perfil profissiográfico do curso, contempla as teorias e a prática através de pesquisas, oficinas e estágios supervisionados. O curso procura oferecer noções e subsídios sobre o atendimento nos vários campos educativos de tipo formal e não formal – contribuindo para a formação de um profissional consciente das novas realidades e das necessidades educativas contemporâneas. Dessa forma, o aluno deve estar preparado para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental apto a promover o desenvolvimento das capacidades previstas para as crianças a partir da compreensão das expectativas de desenvolvimento e aprendizagem específicos dos alunos de cada etapa da escolaridade, selecionar e organizar atividades e conteúdos de Linguagem oral e escrita, Língua Portuguesa, alfabetização e letramento, além das áreas que envolvem a Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Motricidade, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos, desde sua inserção na escola; planejar e gerenciar o tempo, o espaço e as rotinas escolares; selecionar e usar bons recursos didáticos e estratégias metodológicas; analisar as produções dos alunos e interpretar o significado dos "erros", para fazer intervenções apropriadas que façam as crianças avançarem em suas hipóteses, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem e do confronto entre esse conhecimento e a aplicação de teorias e práticas didáticas; trabalhar os temas que são transversais ao currículo dessa etapa de ensino, tanto em sua área específica como no convívio escolar; trabalhar com crianças portadoras de necessidades especiais, na perspectiva da pluralidade e inclusão, a partir da adaptação curricular das diferentes áreas de conhecimento às necessidades específicas dessas crianças.

Para alcançar o que almeja enquanto instituição, o corpo docente procura desenvolver os conteúdos teóricos articulados à prática de forma interdisciplinar, pois acreditamos que a

construção das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor como as didáticas específicas atreladas a pesquisas que fomentem essas didáticas.

A matriz curricular está distribuída em quarenta e sete (47) disciplinas, incluindo Formação Básica, Trabalho de Conclusão de Curso e Tópicos Avançados em Educação, distribuídos em 2232 horas (duas mil, duzentas e trinta e duas horas), além de 400 horas (quatrocentas horas) de Estágio Supervisionado, e 200 horas (duzentas) de atividades acadêmico- científico-culturais, perfazendo um total 2832 horas (duas mil, oitocentos e trinta e duas horas). A vivência prática, os estágios, o TCC, e os Tópicos Avançados garantem a flexibilização do currículo, oferecendo também a possibilidade do aluno optar por cursar uma disciplina a ser oferecida em outro curso de Licenciatura do Centro UNISAL – U.E. Lorena. Além disso, a participação de grupos de pesquisa e estudos, atendimentos a crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem compõem o conjunto que, acrescido das atividades extracurriculares (cursos de pequena duração, visitas às organizações, contato com autores, etc.), assume uma nova perspectiva como atividades interdisciplinares de leitura, contato com o meio educacional e teorização da realidade.

As disciplinas foram distribuídas por eixos que englobam: Formação Básica/estrutural, Formação Complementar/integrador e Formação Profissional /contextual.

As disciplinas que englobam o que denominamos por **Formação Básica** configuram um conjunto de estudos que fornecem a base estrutural de conhecimentos gerais e específicos capazes de desenvolver as habilidades intelectuais indispensáveis a um profissional docente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Enfocam as especificidades da condição humana e suas múltiplas dimensões, compreende o desenvolvimento humano enquanto processo contínuo, imbricado ao aspecto sócio-histórico. A formação básica oferece o conhecimento em uma perspectiva de totalidade.

As disciplinas da **Formação Complementar** entendida como “integradoras” devem atender às necessidades sociais atuais e expressivas no panorama regional e nacional, como, por exemplo, as questões sobre Planejamento e Política Educacional, Fundamentos da Educação Infantil, Gestão Democrática na Escola, Estatística Aplicada à Educação, Leitura e Produção de Textos, além de outros temas, que deverão ser abordadas nos Tópicos Avançados em Educação, segundo escolha e consenso entre os discentes da série em questão.

A **Formação Profissional** contempla um grupo de disciplinas que, de forma “contextual”, garantem a articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos. Além dos assuntos específicos o Curso Normal Superior do Centro UNISAL, enfatiza o uso de tecnologias aplicadas ao processo educativo. Utiliza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Política Nacional de Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as orientações gerais para o Ensino Fundamental de nove anos e o Plano Nacional de Educação que balizam os estudos de alunos e professores na contextualização de conteúdos. Esses estudos permitem a construção de conhecimentos, as metodologias específicas, bem como as tecnologias aplicadas a cada área de estudo.

Em consonância com a identidade e missão específica da instituição, o Projeto Político-pedagógico revela a importância que se dá para a formação de professores para o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O capítulo que ora se encerra discorreu sobre a trajetória do Curso Normal Superior no Brasil no intuito de compreender os fatores que influenciaram sua implantação e sua identidade no cenário educacional brasileiro. Também discorreu sobre o Curso Normal Superior do Centro UNISAL – U. E. de Lorena devido ao fato de as alunas do 2º e 3º anos desse curso terem participado dessa pesquisa respondendo a um questionário e redigindo um texto autobiográfico que compõem o corpus de análise, com o intuito de perceber aspectos significativos na proposta do curso que revelam sua identidade em consonância com a política

educacional voltada para a formação de professores para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 2

A ESCOLA PRIMÁRIA NO BRASIL

Para se entender a história da escola primária no Brasil, faz-se necessário compreender a origem da Escola no Brasil. A Escola como instituição surge no século XVIII numa época em que, segundo Foucault (2006), há uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder: corpo que se manipula, se modela, se treina; que obedece e responde, se dociliza enfim. É dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, ‘corpos dóceis’. Aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeito estrita. (...) A invenção dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias (FOUCAULT 1975/ 2006a, p. 119).

O quadro da Escola vai se desenhando nas minúcias dos regulamentos, no olhar atento dos inspetores e professores, no controle das mínimas parcelas da vida e do corpo. Para a manutenção da disciplina, torna-se necessária a distribuição dos indivíduos no espaço e, para isso, utilizam-se de diversas técnicas. Nos colégios, impõe-se o modelo dos conventos. Percebe-se essa semelhança observando-se o exemplo da “classe”

Nos colégios dos jesuítas, encontrava-se ainda uma organização ao mesmo tempo binária e maciça: as classes, que podiam ser de até duzentos ou trezentos alunos, eram divididas em grupos de dez; cada um desses grupos, com seu decurião, era colocado em um campo, o romano ou cartaginês; a cada decúria correspondia uma decúria adversa. A forma geral era a da guerra e da rivalidade; o trabalho, o aprendizado, a classificação eram feitos de forma justa, pela defrontação dos dois exércitos; a participação de cada aluno entrava nesse duelo geral; ele assegurava, por seu lado, a vitória ou as derrotas de um campo; e os alunos determinavam um lugar que correspondia à função de cada um e a seu valor de combatente no grupo unitário de sua decúria (FOUCAULT 1975/2006a⁶, p. 125).

⁶ A primeira data se refere à data da edição original a segunda a que foi utilizada nesta dissecação.

Depois de 1762, o espaço escolar se desdobrou, e a classe tornou-se homogênea e se compôs de elementos individuais colocados uns ao lado dos outros, sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras começou a definir a forma de organização no espaço e na ordem escolar e, em seguida, a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar, o que permitiu ultrapassar o sistema tradicional em que o aluno trabalhava por alguns minutos com o professor, enquanto o grupo desocupado ficava ocioso e sem vigilância, pois, determinando-se um lugar a cada um, tornou-se possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo. Dessa forma, foi organizada a economia do tempo de aprendizagem o que fez o espaço escolar funcionar não só como uma máquina de ensinar, mas, acima de tudo, de vigiar, de hierarquizar e recompensar.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gastos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas (FOUCAULT 1975/2006a, pp. 126-127).

O controle das atividades em relação ao horário, uma velha herança das comunidades monásticas que se difundiu na escola, tinha por objetivo estabelecer as cesuras, obrigar as ocupações determinadas e regular os ciclos de repetição. Nas escolas elementares, a divisão do tempo tornou-se cada vez mais esmiuçante; e as atividades, cercadas por ordens a que se tem que responder imediatamente. Para garantir a qualidade do tempo, é exercido um controle ininterrupto com a pressão de fiscais que procuram anular tudo o que possa perturbar ou distrair.

Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. O ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder. (FOUCAULT 1975/2006a, p. 129)

Segundo Foucault (1975/2006a, p. 131), o princípio subjacente ao horário em sua forma tradicional era essencialmente negativo, porque se baseava no princípio da não-ociosidade, pois era proibido perder um tempo que era contado por Deus e pago pelos homens. Já a disciplina organiza uma economia positiva por colocar o princípio de uma utilização teoricamente sempre crescente do tempo. A escola dos Gobelins, prevista com a criação de uma fábrica, em 1667, é um exemplo do desenvolvimento e uma nova técnica para a apropriação do tempo das existências singulares, para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças para realizar uma acumulação da duração e para inverter um lucro em utilidade, sempre aumentando o movimento do tempo que passa. Nela, encontramos características da aprendizagem corporativa, pois as crianças eram confiadas a um mestre que deveria realizar sua “educação e instrução” e depois eram colocadas para aprender com os mestres tapeceiros da manufatura. Depois de seis anos de aprendizagem, quatro anos de serviço e uma prova qualificatória, os alunos tinham o direito de “erguer e manter loja” em qualquer cidade do reino. A forma da domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento. Em 1737, um edito organizou uma escola de desenho para os aprendizes dos Gobelins que não se destinava a substituir a formação com os mestres operários, mas completá-la. Sua organização remete em muitos aspectos a organização da escola que se conhece hoje:

ela implica numa organização do tempo totalmente diversa. Duas horas por dia, menos aos domingos e festas, os alunos se reúnem na escola. É feita a chamada segundo uma lista afixada à parede; anotam-se as ausências num registro. A Escola é dividida em três classes. A primeira para os que não tem nenhuma noção de desenho; mandam-nos copiar modelos, mais difíceis ou menos difíceis, segundo as aptidões de cada um. A segunda “para os que já têm alguns princípios” ou que já passaram pela primeira classe; devem reproduzir quadros “à primeira vista e sem tomar-lhes o traço”, mas considerando só o desenho. Na terceira classe, aprendem as cores, fazem pastel, iniciam-se na teoria e na prática do tingimento. Regularmente os alunos fazem os deveres individuais: cada um desses exercícios, marcado com o nome do autor e a data da execução, é depositado nas mãos do professor; os melhores são recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinam-se então os que podem passar para a classe superior. Um livro geral mantido pelos professores e seus adjuntos deve registrar dia por dia o comportamento dos alunos e tudo o que se passa na escola; pé periodicamente submetido a um inspetor (FOUCAULT 1975/2006a, p. 133).

A Escola como uma organização militar se evidencia por meio de quatro processos presentes na organização atual da escola e na prática pedagógica.

Segundo Foucault (1975/2006a, p. 134), primeiro, divide-se a duração em segmentos sucessivos ou paralelos, isolando, por exemplo, o tempo de formação e o período da prática, decompondo o tempo em seqüências separadas e ajustadas. Segundo, organizam-se essas seqüências mediante um esquema analítico no qual a sucessão de elementos tão simples quanto possível se combina segundo uma complexidade crescente. No século XVI, o exercício militar consistia principalmente em uma mímica do todo ou de parte do combate e na promoção do crescimento da habilidade ou força do soldado. No século XVIII, a instrução do “manual” segue o princípio do “elementar” e não mais do “exemplar”: gestos simples, posição dos dedos, flexão da perna, movimentos dos braços que são, no máximo, os componentes de base para os comportamentos úteis que efetuam um treinamento geral da força, da habilidade, da docilidade.

O terceiro processo consiste em finalizar os segmentos temporais, fixar um termo marcado, estabelecer uma prova que tem por função indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, garantir que sua aprendizagem esteja em conformidade com a dos outros e diferenciar as capacidades de cada um.

No quarto processo, estabelecem-se séries de séries, prescrevendo-se a cada um, conforme seu nível, sua antigüidade, seu posto, os exercícios que lhe convêm; os exercícios comuns têm um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos.

Na escola, percebe-se esse tempo disciplinar na prática pedagógica: na especialização do tempo de formação, destacando-o do tempo do adulto, do tempo do ofício adquirido; na organização de diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; na determinação de programas de cada fase e que comportam exercícios com dificuldades crescentes qualificando o indivíduo. Percebe-se, também, o tempo de formação inicial

tradicional, controlada por um só mestre, sancionado por uma única prova é substituído pelo tempo disciplinar com séries múltiplas e progressivas. Forma-se toda uma pedagogia analítica, minuciosa, que decompõe os mais simples elementos da matéria de ensino, hierarquizando, no maior número possível de graus, cada fase do progresso. A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual de diferenciação, de correção, de castigo e de eliminação do tempo - o que evidencia a possibilidade de utilizar os indivíduos, conforme o nível que têm nas séries que percorrem - e de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo.

Segundo Foucault (1975/2006a, p. 143), o poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar da vida e de retirá-la, tem como função maior “adestrar” ou, sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obriga, pelo jogo do olhar; um aparelho em que as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder e em que, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam: em síntese um observatório que tem como modelo os acampamentos militares que começam a ser substituídos por uma arquitetura própria ao adestramento. O edifício-escola devia ser um aparelho de vigiar: quartos repartidos ao longo de um corredor, com uma série de pequenas celas onde, a intervalos regulares, encontrava-se um alojamento de oficial. E até hoje, nota-se na arquitetura da escola uma organização para facilitar o “olhar”⁷ dos mestres e inspetores, e o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios. Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino.

⁷ Grifo meu

Os Irmãos das Escolas Cristãs queriam que seus alunos fizessem provas de classificação todos os dias da semana: o primeiro dia para a ortografia, o segundo para aritmética, o terceiro para o catecismo da manhã e de tarde para a caligrafia (FOUCAULT 1975/ 2006a, p. 155).

O exame permite ao mestre, ao mesmo tempo em que transmite seu saber, conhecer seus alunos. O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder que o professor manifesta, ainda hoje em seu discurso, quando mantém a disciplina da classe com a ameaça de aplicar a prova ou torná-la difícil para os alunos.

A escola constitui-se, dessa forma, de um espaço fechado, delimitado que permite uma vigilância constante, onde os indivíduos estão num lugar fixo e têm seus movimentos e atitudes controlados a fim de serem docilizados, adestrados para se tornarem úteis, conforme os padrões sociais determinam.

Segundo Foucault (1975/2006a, p. 165), o panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição.

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no entro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado.. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (...) O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente (FOUCAULT 1975/ 2006a, p. 166).

O efeito mais importante dessa organização é induzir o indivíduo a um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder, não sendo necessário recorrer à força para obrigar o escolar à aplicação.

No Brasil, a história da escola primária não poderia ser diferente e, para compreender esse processo, é necessário entender como se deu a constituição da sociedade brasileira logo após as primeiras décadas do descobrimento.

Segundo Xavier (1994, p.28), na leitura da história do Brasil e, por consequência, a história da Escola, tende-se a alternar duas posições simplificadoras: as que jogam exclusivamente para o exterior ou para as razões internas à constituição de determinadas formas de organização econômico-social e político-cultural do país. Entretanto, pode-se afirmar que foi da interação de interesses internos e externos que resultou a formação da sociedade brasileira. Assim, a sociedade brasileira não é fruto somente dos grandes descobrimentos, mas resultante decisivamente da transição europeia da Idade Média feudal para a Modernidade capitalista, demarcada pela utilidade dos mercados cativos por meio dos monopólios para a acumulação de bens e capitais no comércio mercantilista. A marca era: o novo mundo a serviço da modernidade europeia, e esse era o caso do Brasil. Dessa forma, o país se organiza, iniciando seu povoamento sobre uma economia agrária, latifundiária e escravista, instalando-se sob o que se convencionou chamar de economia colonial agroexportadora.

A sociedade brasileira nasceu duplamente explorada pelos proprietários locais e pelos empresários internacionais, financiadores e distribuidores das mercadorias brasileiras. Conviveu com a mais desprezível forma de exploração do homem, a escravidão, que sobreviveria por praticamente quatro séculos. Isso significa que a nossa sociedade se configurou, já em sua origem, saltando a fase do capitalismo liberal ou concorrencial, como concentradora de propriedade, riqueza, poder e prestígio social (XAVIER, 1994, p 31).

O espaço econômico era então demarcado pelos que produziam, isto é, pelos que tinham a propriedade dos meios de produção e dos bens produzidos. Os demais, ou exerciam o serviço público, ou constituíam a população marginalizada (degradados e aventureiros fracassados). Foram necessários três longos séculos para que se pudesse falar em camadas médias da população que constituíam uma pequena parcela da população local e, em parte, as autoridades em caráter transitório. Somente desfrutavam de prestígio os funcionários da Coroa portuguesa, como o ouvidor-mor (Justiça), o provedor-mor (Fazenda) e o capitão-mor (Defesa), além dos governadores gerais e, depois, os vice-reis. O restante da população

trabalhava para a administração ou era de trabalhadores livres (rurais e urbanos), além dos marginalizados e escravos que constituíam uma parcela inexpressiva do ponto de vista econômico, político e social. Como os portugueses professavam a fé católica, trouxeram a Companhia de Jesus para dar suporte espiritual aos “civilizados” súditos da Coroa portuguesa, cuidar dos degredados que para cá vieram com o intuito de expiar seus pecados e, principalmente, revelar o reino dos céus aos nativos. Assim, a população colonial permaneceu, por séculos, sob o jugo do poder senhorial, do poder religioso e do poder burocrático. A sociedade brasileira era marcada pelo autoritarismo religioso e pelo elitismo, desenvolvendo, em consequência disso, uma cultura precária, até mesmo entre os círculos socialmente mais seletos. Os filhos primogênitos herdavam das famílias proprietárias a função de gerir os negócios que garantiam a posição social, e, aos demais, sobrava a tarefa sacerdotal ou intelectual.

Os jesuítas vieram para o Brasil com a incumbência de cuidar da reprodução interna de sacerdotes, necessários para a continuidade da obra, e sua tarefa educativa básica era aculturar e converter “ignorantes e ingênuos” como os nativos para criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para cá vieram. Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos da terra que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários, difundindo o medo entre a população da metrópole. No trabalho desenvolvido pelos jesuítas, os índios não aprendiam apenas uma nova língua, uma nova interpretação da vida e da morte; não ganhavam apenas um novo deus, mas, pelo batismo, eram objeto de uma operação de renascimento que transformava a vida cotidiana dessa população. A leitura, a escrita e o cálculo eram os conteúdos que davam base para a compreensão das Escrituras Sagradas, e esse trabalho pacificava e civilizava os indígenas, transformando-os em súditos da Coroa e filhos de Deus.

Numa fase inicial, cabia à Companhia de Jesus criar condições mínimas de vida civilizada na Colônia para viabilizar seu povoamento.

Conforme Xavier (1994, p.45) passada essa etapa, a catequese foi perdendo espaço na preocupação e ação dos jesuítas que concentraram sua atenção e sua ação educacional nos colégios e seminários. De início, os seminários eram instalados para atender à formação de novos sacerdotes e, com o tempo, caracterizando-se como instituição de ensino, passaram a atender a estudantes leigos que não buscavam a carreira religiosa, mas a instrução propedêutica que lhes permitisse prosseguir estudos na Europa. Os jesuítas passaram a ser os formadores das elites na Colônia, montando um sistema de ensino baseado nos moldes europeus, fazendo algumas concessões quanto à utilização da língua portuguesa e das próprias línguas nativas em ocasiões de descontração, tolerando uma certa indisciplina e uma menor seriedade no vestuário, por causa, por exemplo, do clima. O *Ratio Studiorum*, o Plano de estudos dos jesuítas, reinava absoluto por séculos, mesmo após a sua expulsão em 1759 e o desmantelamento do sistema educacional colonial.

O ensino era subsidiado pela Coroa (padrão de redízima que correspondia a 10% dos impostos cobrados na Colônia), e os cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia abrangiam desde a instrução elementar e secundária à superior, numa duração média de dez anos. Entretanto, não concediam diplomas, - privilégio da Metrópole - o que forçava a continuidade de estudos na Europa, mais freqüentemente em Coimbra, reforçando os laços de identificação cultural com a “pátria-mãe”. O ensino elementar, embora fosse oferecido pelos jesuítas, era de costume ser realizado na própria família, por meio de parentes ou de preceptores que ensinavam o domínio de línguas e instrumentos musicais. Com a Reforma Pombalina, entre outras medidas, a de maior interesse para esta pesquisa se refere à expulsão dos jesuítas em 1759, afastados sob a acusação de serem culturalmente atrasados, economicamente poderosos

e politicamente ambiciosos, fato que ocasionou o desmantelamento do sistema educacional da Colônia.

Segundo Marcílio (2005, p. 21) em 1772, o Marquês de Pombal regulamentou a instrução primária e secundária, leiga e gratuita disseminando aulas de ler, escrever e contar, junto com elementos da doutrina cristã. Para concretizar a lei de 06 de novembro de 1772, D. José I criou o imposto chamado Subsídio Literário pelo qual o povo pagava para manter o ensino público. O ensino passou a ser ministrado por meio das Aulas Régias que eram as aulas avulsas, sustentadas pelo Subsídio Literário, paradoxalmente criado após treze anos do decreto que as instituía. As Aulas Régias deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios e atendiam a mesma parcela reduzida que deveria continuar os estudos na Europa. O poder metropolitano cria o cargo de Diretor Geral de Estudos, responsável pelos concursos para “professores régios” para ministrar as diferentes disciplinas e pela concessão de licenças para o magistério público ou privado. Contudo, não havia uma sistematização nem disponibilidade de professores em quantidade e qualidade suficiente, pois os proventos provenientes do novo imposto cultural eram pequenos, o que leva à conclusão de que a instrução nessa época foi drasticamente limitada.

Conforme Marcílio (2005, p. 21),

Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma, isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a escola alguma, nem mesmo a nenhum plano geral. Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração pré-fixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas ‘aula’ quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte.

É importante lembrar e destacar que as condições econômicas e sociais da colônia não favoreciam, até então, o desenvolvimento de algo semelhante ao que se conhece hoje e que, na época, existiam em países mais adiantados os ensinos público e particular. A população colonial era constituída de 2/3 de escravos, uma parcela inexpressiva de trabalhadores livres e

uma pequena, mas poderosa, camada de proprietários e poucos e ricos comerciantes para os quais a cultura escolar era um luxo dispensável. Isso evidencia que o próprio ensino da elite não era encarado como prioridade ou com especial cuidado. Também é importante ressaltar que as meninas foram excluídas desse processo, sem direito à escola pública. Somente em 1803, haveria as primeiras aulas destinadas ao público feminino com as recém-chegadas Irmãs de Caridade francesas (MARCÍLIO, 2005, p. 21).

A situação do sistema escolar no Brasil alterou-se com a chegada de D. João, príncipe regente que, por problemas políticos e econômicos, transferiu a Corte portuguesa para o Brasil. Segundo Xavier (1994, p. 53), com a abertura dos portos em 1808, decretada por D. João, gesto que simbolizou o fim do monopólio português sobre o comércio brasileiro, garantia-se a independência econômica do Brasil em relação a Portugal, apesar da intenção metropolitana de que essa fosse uma solução transitória. A partir de então, a proclamação da independência do Brasil, em 1822, apenas formalizaria a emancipação política do Brasil. O Rio de Janeiro, como sede da Corte portuguesa, sofreu um inédito impulso cultural e educacional que se originou da necessidade de suprir as deficiências coloniais.

Embora não seja prioridade neste estudo aprofundar questões políticas e econômicas, é inegável que essas questões influenciaram a criação de escolas no Brasil, apesar de o ensino primário não ter sido prioridade para D. João. O processo de alfabetização poderia durar meses ou anos e se iniciava pelo ensino do alfabeto, passando às sílabas simples, às mais complexas para, somente depois, chegar às palavras. Utilizava-se, nessa época, a lousa ou “pedra” de ardósia individual, pois o papel era caro e raro. A promoção dos alunos de primeiras letras para a gramática latina era controlada por meio de atestados dos mestres e exames de admissão no nível ascendente. Percebe-se que a metodologia no ensino do alfabeto e os critérios de avaliação perpetuam até hoje nos sistemas de ensino.

Segundo Marcílio (2005, p.24), o trabalho do mestre-escola passou a receber alguma atenção das autoridades após as reformas pombalinas. O governador da capitania e o bispo tornaram-se os grandes inspetores do ensino, que davam ou tiravam licença para o magistério. Tinham o poder de censurar e punir a conduta e o procedimento dos professores, de velar pelo seu pagamento e de premiar alunos de valor. Os que mantinham escolas clandestinas poderiam ser punidos com rigor, com penas que iam da simples suspensão à prisão ou degredo para Angola. Os mestres particulares precisavam requerer exames de habilitação e passá-los perante os mestres régios já concursados, para poder ensinar em suas casas. Com frequência, o professor aprovado em concurso, nomeado, não recebia seus proventos enquanto não viesse das autoridades centrais a sua licença. Ministrava aulas com o auxílio do rateio pago pelos alunos. Esse entrave burocrático levava professores a revoltas.

Diz José Jacinto dos Santos Bernardes, casado e morador nesta cidade, que depois de servir sua alteza real muitos anos, para poder alimentar sua casa e família, se expôs ao exame de ler, escrever e contar, do qual saiu o Suplicante aprovado, e vive com escola pública, recebendo a paga que lhes dão os pais dos meninos. O Suplicante tem exercido esta ocupação com gosto do povo (...) requer licença e provisão, pois não tem outros meios para poder amparar sua casa (MARCÍLIO, 2005, p. 24).

Geralmente, exercia a ocupação de mestre-escola particular indivíduos pobres, deficientes físicos, idosos ou mulheres com dificuldade de sobrevivência.

Difundiu-se nessa época, no Brasil, o Sistema Pedagógico de Ensino Mútuo, sistematizado inicialmente por Andrew Bell em 1789, em Madras, na Índia, sistema esse que tinha o objetivo de instruir os soldados ingleses. Na mesma época, Joseph Lancaster abriu em Londres, em 1798, uma escola para crianças pobres, aplicando método semelhante. Nesse sistema, um adolescente (monitor) instruído diretamente pelo mestre, com variedade de tarefas, ensinava a outros adolescentes.

O método resumia-se no seguinte: em um único local bem grande, em cujo modelo ideal constam três grandes naves divididas por colunas, ao longo das quais estão dispostos em quadrado os bancos das várias classes, os alunos, sentando um ao lado do outro de acordo com o mérito e o aproveitamento, são confiados aos monitores. O mestre está na extremidade da sala sentado sobre uma cadeira alta (MARCÍLIO, 2005, p. 38).

A organização da classe para a aplicação do Sistema Pedagógico de Ensino Mútuo retrata bem o panóptico, segundo o qual é necessário organizar o espaço para se exercer o controle: os alunos eram enfileirados, e o professor se colocava num local estratégico para manter sob seu olhar que “vigiava” os alunos que deveriam se manter disciplinados e dóceis.

Na introdução do livro *Microfísica do Poder* (1979/2004, XVII), Machado esclarece muito bem a disciplina ou poder disciplinar de Foucault, vista como um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder: são “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

A disciplina é, então, em primeiro lugar, um tipo de organização do espaço no qual os indivíduos são distribuídos de forma a facilitar a vigilância, embora essa seja sua característica menos importante, uma vez que as relações de poder não requerem necessariamente um espaço fechado para se realizarem.

A disciplina é também controle do tempo, pois estabelece a sujeição do corpo ao tempo, com o objetivo de produzir o máximo de rapidez e o máximo de eficácia.

Ainda nessa introdução Machado (1979/2004, XVIII) afirma que a vigilância é um dos principais instrumentos de controle disciplinar. Não se trata de uma vigilância que se exerce de modo descontínuo, mas que é ou precisa ser vista aos que a ela estão expostos como contínua e permanente: o olhar invisível – inspirado no panóptico de Bentham que permite ver tudo permanentemente sem ser visto – que deve impregnar o vigiado de tal modo que este adquira de si mesmo a visão de quem olha.

Ao mesmo tempo em que se exerce poder, produz-se um saber enquanto implica um registro contínuo de conhecimento. Para obter a disciplina e a aplicação nos estudos, eram admitidos os castigos físicos e a palmatória. A palmatória era o castigo que fazia parte do sistema individual de ensino e de professor único e vigorou no Brasil, desde a Colônia até

início do século XX. Além disso, esse sistema destinava-se a diminuir as despesas da instrução, abreviar o trabalho do mestre e acelerar o progresso dos alunos que deveriam tornar-se mão-de-obra para o trabalho na administração pública.

É importante ressaltar que os ideais de um ensino público e gratuito, direito básico de todo cidadão, foram proclamados na Carta Magna de 1824 e confirmados pelo Ato Adicional de 1834, cuja marca era a descentralização do ensino primário e secundário, e a colocação, nas mãos do presidente de cada província e de suas assembleias provinciais, da responsabilidade integral do sistema educacional de base, evidenciando uma preocupação com a educação popular. Apesar dessa marca, faltavam escolas, e as famílias da elite educavam seus filhos em casa por sua própria conta ou contratavam um preceptor. As escolas eram poucas e precárias, prejudicando o acesso à escolarização. Além disso, a luta pela sobrevivência da família também afastava a criança da escola, pois, na imensidão do território mal povoado com uma população dispersa por fazendas, sítios e roças de subsistência, Escola não significava um bem de primeira necessidade para a maioria.

Segundo Marcílio (2005, p. 93), o período de 1870 a 1990 é reconhecido como “Século da Escola”, e vários fatores influenciaram o desenvolvimento do sistema escolar no Brasil, principalmente em São Paulo: o crescimento vertiginoso da população, a abolição da escravatura, a entrada dos imigrantes, o processo de industrialização e, conseqüentemente, de urbanização e a emancipação da mulher.

A meta prioritária da vanguarda política dos anos derradeiros do império, com as novas idéias, era colocar o país “ao nível do século”. Para tanto, se fazia urgente criar uma nova realidade nacional que só poderia ser através da escola, da imprensa ou da lei, que conduziriam o país ao destino sonhado. O apego à educação como elemento regenerador da sociedade é reflexo, mais uma vez, da transposição de idéias da Europa; nem havia condições para não ser assim. Os republicanos buscavam a laicização do ensino público, a difusão do ensino primário, a liberdade de ensino, a gratuidade do ensino público (MARCÍLIO, 2005, p.116).

No ano de 1893, surgiram em São Paulo os “Grupos Escolares”, instituídos pela Lei 169, de 07/07/1893, que mudariam o panorama da instrução pública e a concepção de

educação primária no Estado de São Paulo, tornando-se paradigma educacional para todo o Brasil. O princípio que regia esse sistema era reunir em uma só construção as diversas escolas que funcionavam em um mesmo bairro; daí à denominação “Grupo Escolar” que significa agrupamento de escolas. O termo foi se consagrando, caindo em desuso o termo “escola” que passou a ser usado como sinônimo do velho sistema de aula de professor único, de ensino individual, de alunos de idades e adiantamentos variados e de primeiras letras. A reunião de escolas em um único edifício, com um diretor; alunos distribuídos em classes, cada classe com um professor, trouxe os princípios das mudanças no ensino primário: a racionalização, a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos por séries, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios, o estabelecimento de programas amplos, a profissionalização do magistério, novos métodos de ensino, uma nova cultura escolar, sem se mencionar um início de burocratização administrativa (MARCÍLIO, 2005, p. 166).

O ensino primário foi dividido em dois ciclos: as escolas primárias elementares e complementares. Para cada série, haveria duas classes, uma para os meninos e outra para as meninas. O curso elementar teria duração de quatro anos, e o ensino era ministrado por alunos da Escola Normal. Para as escolas-modelo, eram escolhidos como professores os melhores alunos da Escola Normal da capital, muitos dos quais se tornaram importantes autoridades do ensino.

Com a implantação dos Grupos Escolares, o grande problema foi a falta de professores qualificados e, para solucioná-lo, o próprio Regimento interno dos Grupos Escolares obrigava os professores a freqüentar, pelo menos uma vez por semana, as aulas das escolas-modelo, e os diretores deveriam fazer estágio na Escola Modelo da capital. Com a criação do Grupo Escolar, o professor saiu engrandecido, valorizado socialmente. Nada teve em comum com o

antigo mestre régio de primeiras letras que trabalhava solitário em sua escolinha isolada. Iniciava-se, assim, a profissionalização do magistério.

Apesar da implantação dos Grupos Escolares, subsistiam escolas primárias isoladas, denominadas pela reforma de 1920 de rurais que recebiam alunos de idades variadas e séries diferentes para serem educados por um mesmo professor. Essas escolas geralmente tinham um aspecto desagradável pelas condições precárias (escolas multisseriadas, como são conhecidas até hoje). Outra modalidade de escola primária era a chamada “Escola Reunida” que resultava da incorporação de escolas isoladas.

O Grupo Escolar era marcado por um caráter democrático, pois nele conviviam crianças de nacionalidades e classes sociais diversas. O grupo Escolar também marcou o início da escolarização, em massa, das meninas.

Os prédios dos grupos escolares eram edifícios esteticamente bem concebidos e monumentais e constituíam um espaço para atender a função de propagar a ação do governo pela educação democrática, divulgando uma imagem de estabilidade e nobreza das administrações. Na década de 1910, foram construídos em São Paulo muitos grupos escolares com projetos de arquitetos famosos. Em 1930, porém, muitos funcionavam de modo precário: muitas das salas não ofereciam comodidade aos professores e alunos porque a divisão permitia que se ouvisse a voz do professor enquanto ele explicava na sala ao lado, o que deixava os alunos irrequietos.

Conforme Marcílio (2005, p.180-181), multiplicar o número de grupos escolares não bastava. Era preciso providenciar mobiliário adequado e material escolar. No fim do século XIX, surgiu na Europa um conjunto aprimorado de técnicas da mobília escolar. Debates com médicos, pedagogos, legisladores e industriais tinham como tema o melhor modelo de carteiras para o aluno. No Brasil, foi aceito que as carteiras individuais fossem mais recomendadas por serem consideradas ideais para manter a distância entre os alunos, o que

evitaria contatos perniciosos e brincadeiras, garantindo a disciplina, a moral e a higiene. Observe-se a eficácia do panoptismo foucaultiano. Por medida de economia, entretanto, a maioria das escolas acabou adotando o modelo de carteiras duplas, fixas no assoalho e dispostas em fila. A disposição espacial das carteiras dos alunos, a mesa central do professor diante dos alunos e o quadro-negro consolidaram o triunfo do ensino simultâneo. Impõe-se uma organização que mais uma vez denota o mecanismo do procedimento de se “vigiar” de que fala Foucault.

A disciplina e a utilização do tempo, rigidamente estabelecidos e ordenados nos regimentos das escolas, impuseram a alunos e professores, mas igualmente ao diretor, aos funcionários e até às famílias um comportamento novo: a racionalização do tempo, próprio das relações capitalistas que progrediam então. Cumpriram eles, além disso, uma função educativa, hábitos de civilidade e sociabilidade, de ordem, limpeza e disciplina. A escola acabou por impor novo uso de tempo não apenas às crianças, mas à sociedade como um todo (MARCÍLIO, 2005, p. 181).

A partir dos anos 20, os prédios suntuosos dos grupos escolares passaram a ser criticados pelos defensores da democratização da escola pública, pois passaram a significar a elitização da educação e o desprezo das autoridades para com a educação da população mais pobre. Não se é possível deixar de observar como as desigualdades sociais refletiam na escola já desde aquela época no Brasil. De um lado, havia as escolas públicas que atendiam à elite e, de outro, outros tipos de escola que visavam a atender os pobres. É a partir dessa realidade que se consolida o discurso da Escola redentora, aquela cuja missão é a salvação, principalmente dos menos favorecidos, pois seria por meio dela que o indivíduo obteria a ascensão social, além do fato de ser necessário que se preparassem indivíduos para servir à sociedade: a escola redentora do indivíduo e da sociedade. Surgiu, em São Paulo, por exemplo, as escolas noturnas para alfabetizar adultos e atender adolescentes trabalhadores. O ensino profissional primário surgiu em São Paulo, em 1825, quando o governador da província, preocupado com o destino do grande número de crianças abandonadas e órfãs da cidade, criou instituições com o objetivo de protegê-las. Uma das conseqüências imediatas da Lei do Ventre Livre (1871) e do pânico que se instaurou entre os grandes fazendeiros e a elite

diante da evidência da extinção do trabalho servil foi a criação de Escolas de Aprendizes e Artesãos em quase todas as capitais de província e a criação de estabelecimentos de internatos e de segregação da sociedade para as crianças e adolescentes carentes e órfãos, pois era necessário treinar meninos e meninas para o mundo do trabalho – doméstico, agrícola e industrial. Foi o Presidente Nilo Peçanha quem assinou o decreto 7.566, de 23/09//1909, criando as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais do Brasil. O próprio decreto justificava a criação dessas escolas.

Está no fato de que o aumento constante da população das cidades exige se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. Assim, se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. Além do que um dos primeiros deveres do Governo da República é formar cidadãos úteis à nação (MARCÍLIO, 2005, P. 193).

Conforme afirma Marcílio (2005, p. 198), a filantropia atraía as elites no final do século XIX. Segundo Foucault (2004), acreditava-se que por meio dela se poderia exercer o controle sobre a sociedade. O que se buscava, além da manutenção da ordem, era o equacionamento dos conflitos sociais em uma sociedade liberal. A utopia filantrópica almejava uma sociedade harmônica, estável e feliz. Os discursos contemporâneos parecem constituir o eco desses tempos. Os meios para alcançá-la passavam pela ética e pela educação. Em 1873, era fundada em São Paulo a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, por um grupo de jovens educadores liderados por Leôncio de Carvalho. Em 1874, esse grupo transformou a Sociedade em Liceu de Artes e Ofícios, com aulas noturnas de primeiras letras e caligrafia, aritmética, sistema métrico e gramática portuguesa. As aulas eram gratuitas, de frequência livre, e os alunos recebiam, sem ônus, livros, penas, papel e tinta; assistência médica, e havia o sistema de prêmios para os melhores alunos. A finalidade era preparar artífices para a indústria nascente e para o comércio urbano. Essa visão filantrópica corroborava a ideologia de uma escola redentora, responsável pela salvação do homem no

sentido de torná-lo apto a construir o modelo de sociedade harmônica, estável e feliz. Se a elite necessitava dos menos favorecidos como mão de obra, era necessário prepará-los para atender as suas necessidades e, ao mesmo tempo, para docilizá-los com o objetivo de solucionar os conflitos da sociedade de classes que se estabelecia.

Segundo Niskier (1996, p. 36), a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96), estabelece, no artigo 21, que a educação, composta de dois níveis de ensino - educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior - deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Estabelece que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Estabelece ainda que o ensino seja ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola; liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia do padrão de qualidade; valorização da experiência extra-escolar e vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais.

O próprio texto da lei também reforça, em seus objetivos e princípios, a idéia de uma educação que tem por objetivo preparar o indivíduo para ser útil à sociedade que desejamos construir, conforme os padrões da solidariedade e harmonia. A educação é, então, a salvação: somente por meio dela e pela ética é possível transformar a sociedade, e para isso, a organização se utiliza de mecanismos do “poder” e da “vigilância” impondo uma sujeição aos indivíduos com o intuito de garantir e manter a ordem estabelecida.

“É preciso investir na educação”, pois a “educação é a solução”, revela o discurso da sociedade hoje. Esse discurso se vê materializado no investimento de entidades particulares em programas educacionais que visam atender a crianças e jovens carentes para prepará-los para atuarem na sociedade.

Apesar do discurso da emancipação do sujeito, possível pela ação educativa, percebe-se que existe uma força maior que coloca a educação a serviço da sociedade capitalista. Dessa forma, a escola como afirmam Bordieu e Passeron, reproduz a cultura dominante do lucro e da produção de qualidade para manter-se num mercado competitivo que percebe o ser humano apenas como peça fundamental nessa engrenagem: um ser humano que deve estar preparado para servir e manter esse processo.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede as linhas que estão marcadas pela distância, elas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT/1971, 2005a, p.43-44).

Embora reconhecida como direito de todos, proclamado nos textos legais a começar pela Carta Magna (Constituição de 1988), a educação tem servido a manutenção do poder dominante do capital. É nesse sentido que Foucault fala sobre o que chamou de “apropriação social dos discursos”, pois apesar de possibilitar a todo indivíduo o acesso a qualquer tipo de discurso verifica-se uma sujeição ao discurso dominante porque não há como negar a necessidade de preparo para a manutenção da sobrevivência no sistema em que se vive. Assim, “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (Foucault, 1971/2005b, p. 44-45).

Neste sentido, pode-se falar na educação como violência simbólica tema discutido na França por vários estudiosos dos quais se destacam Bourdieu (1975) e Foucault (1979/2004).

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (...) A ação pedagógica que reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende assegurar-se no monopólio da violência simbólica legítima (Bourdieu & Passeron, 1975, p.20).

Essa violência simbólica se manifesta na crise que vivenciamos em relação principalmente ao ensino da nossa língua. A história da escola primária no Brasil é demarcada pela sua imposição da língua dos colonizadores e ainda hoje existem resquícios de uma dominação silenciosa no sistema educacional. Bordieu em “Escritos de Educação” (1998) afirma que a escola, ao ignorar as desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais, ao transmitir conteúdos que opera, bem como seus métodos e técnicas e os critérios de avaliação que utiliza, favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos. “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BORDIEU, 1998, p. 53).

Para Foucault (1979/2004, p. 182), a análise do poder deve evitar a questão da soberania e da obediência dos indivíduos que lhes são submetidos e focalizar o problema da dominação e da sujeição.

Assim,

(...) em vez de orientar a pesquisa sobre o poder no sentido do edifício jurídico da soberania, dos aparelhos de Estado e das ideologias que o acompanham, deve-se orientá-la para a dominação, os operadores materiais, as formas de sujeição, os usos e as conexões da sujeição pelos sistemas locais e os dispositivos estratégicos. É preciso estudar o poder colocando-se fora do modelo do Leviatã, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição estatal. É preciso estudá-lo a partir das técnicas e táticas de dominação (...) (FOUCAULT 1979/ 2004, p. 186).

Dessa forma, segundo o autor, algumas precauções metodológicas se impõem para desenvolver a questão.

Em primeiro lugar não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes,

mas ao contrário captá-lo em suas extremidades, ou seja, captá-lo na “extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício”. A segunda precaução se refere a estudar o poder onde se implanta e produz efeitos reais, “estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação”. A terceira se refere a não tomar o poder como um fenômeno maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, mas analisá-lo como algo que circula, que só funciona em cadeia e não está localizado em determinado lugar, nas mãos de alguém – “o poder funciona e se exerce em rede”. A quarta precaução metodológica se refere a fazer uma análise ascendente do poder: “partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como esses mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. Finalmente, a quinta precaução metodológica se refere ao fato de que “é bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas”. “Houve provavelmente, por exemplo, uma ideologia da educação, do poder monárquico, da democracia parlamentar, etc., mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais que isso”. É preciso compreender que os aparelhos de saber constituídos para que se exerçam os poderes não são construções ideológicas (FOUCAULT 1979/ 2004, pp. 182-186).

Ao estudar o poder a partir das estratégias de dominação e não a partir da teoria *jurídico-política da soberania*, Foucault chama a atenção para a relação entre poder e saber, baseada nas disciplinas:

Este novo tipo de poder, que não pode mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente, este poder não soberano, alheio à forma da soberania, é o poder disciplinar." (FOUCAULT 1979/2004, p. 188).

Assim, o que possibilitou o discurso das ciências humanas foi o confronto de dois discursos heterogêneos: “de um lado, a organização do direito em torno da soberania, e de outro, o mecanismo das coerções exercidas pelas disciplinas” (FOUCAULT 1979/ 2004a, p. 190).

A constituição do sujeito, numa dada cultura, se processa através de práticas e discursos diversos de uma determinada cultura, enquanto subjetividade.

Para Foucault (1979/2004a, pp.183-184), “o indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou, pelo próprio fato de ser efeito, é seu centro de transmissão”. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu “.

Para ele, o poder é microfísico não subordinado a nada e existe numa variedade de formas adquirindo uma positividade. Essa noção de positividade do poder é uma das importantes contribuições de Foucault no campo de estudos sobre o poder, pois suas análises vão além dos seus aspectos negativos – o proibir, reprimir, coagir, etc. – e focalizam sua positividade como organizador e produtor de saberes, discursos e sujeitos.

se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, recalcamento, à maneira de um grande super-ego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo - como se começa a conhecer – e também a nível do saber." (Foucault, 1979/2004a, p. 148).

Dessa forma, pode-se entender por meio dos estudos de Foucault que o poder é exercido através de micro-relações que perpassam o dia-a-dia dos indivíduos, circulando em rede. O sujeito como centro produtor e transmissor do poder está sempre em posição de exercê-lo e sofrer a sua ação a partir da constituição de seus

discursos. “O indivíduo não é o outro do poder, é um de seus primeiros efeitos” (FOUCAULT 1979/ 2004a, p. 183).

O poder é um fenômeno que tem sido discutido amplamente nas ciências sociais, devido ao aumento da complexidade das organizações, em consequência do processo de globalização e avanços que estamos vivenciando. Bordieu (2001, p. 7-8) defende a existência de um poder simbólico que se manifesta por meio do poder das classes dominantes que se reproduzem por meio das instituições e práticas sociais. As instituições e práticas sociais são para ele, instrumentos da integração social e da reprodução da ordem social dominante.

Para Foucault (1979/2004a, p. 280), a governamentalidade envolve várias maneiras de governar que se manifestam na medida em que as pessoas possam exercer o poder (o pai, o professor, o chefe, etc). Existem, dessa forma, múltiplas formas de poder que se cruzam no interior da sociedade e do Estado.

A disciplina e todas as instituições no interior da qual se desenvolveu, no século XVII e início do século XVIII – escolas, oficinas, exército, etc. – como mecanismos de confinamento e formas diferentes de vigiar, só se compreende “a partir do desenvolvimento da grande monarquia administrativa”. A disciplina é então valorizada a medida que se procurou gerir a população nos mínimos detalhes (Foucault, 1979/2004, p. 291).

Desde o século XVII, vivemos na era do governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso, pois se efetivamente os problemas da governamentalidade, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política, a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a essa governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade. (FOUCAULT 1979/2004a, p. 292)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Escola no Brasil, enquanto estrutura física e ao mesmo tempo uma instituição, tal qual o Estado, foi e continua sendo instrumento de

manutenção e reprodução de uma ordem social estabelecida que necessita de uma mão-de-obra docilizada para atingir aos seus propósitos.

A crise no ensino da língua, especificamente, foi desencadeada a partir do processo de democratização do ensino que modificou a escola apenas no aspecto quantitativo (ampliando o número de vagas) e no aspecto qualitativo do alunado (diversificando o alunado, ao permitir o acesso dos indivíduos de classe popular à escola), e não do ensino. A crise é, então, consequência da não-reformulação do padrão até então adotado. Isso permite a afirmação de que a escola abriu suas portas, garantindo o acesso, mas não a permanência do aluno na Escola, pois não se adaptou à realidade dessa nova clientela. Atribuir a responsabilidade do fracasso escolar à incapacidade dos menos favorecidos do que reconhecer que o fracasso resulta do sistema que permanece o mesmo, resulta do fato de que não é esse o real desejo, pois, se ministrada de forma eficiente, levaria os indivíduos a pensarem criticamente, especialmente sobre sua condição de indivíduo dominado intelectual, social e economicamente. Essa é uma afirmação que explica o sistema de ensino como uma organização preparada para docilizar o indivíduo por meio dos mecanismos do poder e da vigilância.

Conclui-se que em nosso país é notório um tipo de discurso que se transformou numa crença ideológica que define a Escola como instrumento de promoção social, redentora do indivíduo da sociedade. Essa perspectiva ideológica da Escola como salvação para os menos favorecidos que, por meio dela, teriam oportunidade de “vencer na vida” esconde, por assim dizer, as verdadeiras causas dos problemas sociais que se enfrenta: a existência de uma sociedade de classes marcada pela concentração de poder, riqueza e desigualdade.

A idéia da Escola redentora, a partir da segunda metade do século XIX, que desencadeou a campanha pela Escola pública e gratuita, na qual a educação tem a finalidade

de promover o desenvolvimento dos indivíduos para que possam viver em sociedade e responder aos seus anseios, permanece ainda hoje no imaginário das pessoas e se evidencia no que enunciam cotidianamente.

CAPÍTULO 3

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NO BRASIL

Conforme Louro (1997, pp.88-89) se as instituições e as práticas sociais se constituem por gêneros elas não somente fabricam sujeitos como elas próprias são produzidas por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.

Nesse sentido pode-se afirmar que a escola, como uma instituição social é atravessada pelos gêneros uma vez que perpassam pelas construções sociais e culturais do masculino e do feminino. A escola, ao longo da história tornou-se alvo da atenção da igreja, do estado e das famílias se constituindo numa instituição fundamentalmente necessária para a formação das crianças. “Á ela foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc.” (LOURO, 1997, p. 90).

À medida que a escola se tornava espaço privilegiado de formação, o que se passava em seu interior tornava-se importante, mesmo que continuasse a existir outras formas de promover a educação, o que colocava a escola e os alunos em evidência. Conforme Louro (1997, p. 91-92):

Isso representou não apenas olhar para as crianças e jovens e pensar sobre as formas de discipliná-los, mas também observar – e disciplinar – aqueles que deveriam “fazer a formação, ou seja , os professores. O processo educativo escolar, que se instala nos tempos modernos, se assenta, pois, na figura de um mestre exemplar.

Dessa forma, o mestre exemplar (no caso os jesuítas representavam essa figura) passa a ser preparado com cuidado para exercer o magistério tornando-se um especialista na infância, dominando conhecimentos e técnicas para conquistar as crianças, manter a vigilância, treinar seu caráter, estimular a vontade e corrigir com afeto, pois é ele o responsável primeiro pela formação dos indivíduos.

Os religiosos constituem, dessa forma, as primeiras representações do magistério: “modelos de virtudes, disciplinados e disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino.” (Louro, 1997, p. 93). Além disso, esses primeiros mestres deviam exercer a docência como um sacerdócio, como uma missão nobre que exige doação.

Também no Brasil a escola foi primeiramente masculina e religiosa, calcada na atuação dos jesuítas que para cá vieram no início do processo de colonização empreendida pelos portugueses.

No Brasil, já às vésperas da República, as mulheres constituíam a maioria dos alunos das escolas normais e, já em 1950, eram predominantes não só no magistério primário, quanto no secundário e, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores. É necessário retomar a história para se compreender como o magistério se tornou uma profissão feminina no país.

Conforme já apontado neste trabalho, durante o período colonial (1500-1822), a maioria das escolas no Brasil era administrada pelos jesuítas, destinada aos filhos da elite e atendia somente os homens. Aos meninos, era garantido o direito de aprender a ler, escrever e contar e, para as meninas, restava aprender os afazeres domésticos.

Após a independência política do Brasil, com a Lei de 15 de outubro de 1927, foram criadas as primeiras escolas primárias e, a partir de então foi autorizada a criação de escolas também para as meninas que deveriam ser ensinadas por mulheres. Dessa forma, abre-se a oportunidade de inserção das mulheres no magistério, e elas deveriam freqüentar as Escolas Normais que até então atendia somente a clientela masculina.

Segundo Campos (2002, p. 18), nesse período, nota-se uma contradição nos valores da sociedade: de um lado, o sexo feminino encontrava dificuldades consideráveis de acesso ao ensino, pois a educação formal não era considerada necessária para as funções que iria

desempenhar na sociedade; por outro, o exercício da atividade docente, especialmente no que se refere às crianças, era visto como sendo tarefa própria das mulheres porque seriam dotadas de habilidades inatas.

Aos poucos, percebe-se que avolumaram-se os argumentos a favor da instrução feminina, sempre vinculada à tarefa materna na educação dos filhos, e isso afetou diretamente o caráter do magistério, primeiro, impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. Às mulheres, por uma questão de constituição natural, cabia socializar as crianças, e, dessa forma, o magistério primário foi considerado essencialmente feminino como uma extensão do lar, pois as mulheres educariam as crianças como parte de suas funções maternas, conforme os ditames dos padrões da época.

Conforme aponta Louro (1997, p. 95) é possível identificar no Brasil algumas transformações, a partir da segunda metade do século XIX, que permitiram a entrada e o predomínio das mulheres nas salas de aula. Embora apresentasse características particulares, se assemelhou-se ao que ocorreu em outros países. e, de qualquer forma seria ingênuo buscar apenas na legislação as razões desse processo. O mais adequado seria reconhecer que o processo de urbanização daquele momento, do qual outros grupos sociais, outras expectativas, práticas educativas e oportunidades de trabalho emergiam, um novo estatuto de Escola também se instituíam, tornando o magistério uma atividade *permitida* e, após muitas polêmicas, *indicada*⁸ para as mulheres.

Embora professores e professoras, a partir de então, passassem a compartilhar da exigência de uma vida exemplar que servisse de modelo, estabelecem-se expectativas de funções diferentes, sendo incumbidos de tarefas separadas por gênero, em outras palavras, senhoras honestas e prudentes ensinavam, meninas; homens com as mesmas virtudes ensinavam os meninos. Além disso, homens e mulheres tratavam de saberes diferentes por

⁸ Grifos da autora

meio de programas e currículos que distinguiam conhecimentos e habilidades adequados a eles ou elas, recebiam salários diferentes, disciplinavam de modo diverso, tinham objetivos diferentes e avaliavam de forma distinta. Aos poucos, foram se avolumando, os argumentos à favor da mulher, geralmente vinculados à maternagem, o que afetou o caráter do magistério, primeiro impondo a presença das mulheres na sala de aula e, posteriormente favorecendo a sua feminização.

Segundo Louro (1997, pp.96-97),

já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas. Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como amor, sensibilidade, o cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente.

Esse é o motivo pelo qual se começa a perceber o interesse político em incentivar o acesso das mulheres às escolas normais e, também, principalmente devido ao fato de que a carreira do magistério não mais atraía os homens, por causa da baixa remuneração que não lhes oferecia condições para manter uma família dignamente. Dessa forma, as mulheres que, além de não precisarem sustentar suas famílias, eram constituídas de qualidades inatas favoráveis ao desempenho docente, seriam ideais para o exercício do magistério. Conseqüentemente, o currículo das escolas femininas e das escolas normais eram diferenciados como uma forma de manter a docilidade, a fragilidade e o instinto maternal.

Cécile Dauphin (1993, p. 141 apud LOURO, 1997, p. 97) afirma que “os *ofícios novos* abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício”.

Nota-se que a representação do magistério é transformada, e as professoras são vistas como mães espirituais e, conseqüentemente cada aluno deve ser percebido como filho e cada aluna percebida como filha. “As marcas religiosas da profissão permanecem, mas são

reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantêm-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente” (Louro, 1997, p. 97).

As escolas de formação docente enchem-se de moças, e esses cursos passam a constituir seus currículos, normas e práticas de acordo com as concepções hegemônicas do feminino. Disciplinas como Psicologia, Puericultura e Higiene constituem-se nos novos e prestigiados campos de conhecimentos daquelas que são agora as novas especialistas da educação e da infância (LOURO, 1997, p. 97).

Assim, o magistério vai se firmando como atividade essencialmente feminina, pois os homens, pouco a pouco, vão deixando a escola primária e isso, associado a outras alterações, acabam por determinar a grande participação da mulher no mercado de trabalho.

Vive-se, segundo a opinião de muitos/as, uma época em que as sociedades se complexificam.

De acordo com Michel Foucault apud Louro, 1997.p.97,

a ordenação e a regulação dos sujeitos têm de ser feitas, agora, de outros modos; espera-se que os próprios indivíduos aprendam a se auto-governar e, para que tal aconteça é preciso todo um investimento nas crianças e em seus processos de formação. A infância é, assim, o alvo preferencial dos novos discursos científicos.

Walkerdiner (1995, apud Louro 1997, p. 98) explica que não é mera coincidência que, nesse momento, os cursos de formação de professores passaram se dirigir às mulheres, pois, na medida em que as teorias psicológicas e pedagógicas começaram a considerar o afeto como facilitador da aprendizagem, a docência, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passou a ser feminina.

A atenção dos políticos, da Igreja, bem como as expectativas dos pais em relação à formação dos filhos são dirigidas para as professoras. A professora passa a ser objeto de poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações, adquirindo uma identidade que permite seu imediato reconhecimento. Conforme Uyeno (1995), os professores no interior de uma instituição escolar, não constituem suas presenças físicas, enquanto “organismos humanos individuais”⁹, mas representação de lugares determinados na estrutura de uma

⁹ Grifo da autora

formação social (Pêcheux,1988). Dessa forma, as professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental sempre foram e ainda são objeto de representações que, ao longo do tempo, determinam características que as identificam.

Essas representações não podem ser consideradas meras descrições de qualquer profissão. São, acima de tudo, fruto de um contexto sócio-histórico que determina a posição que o sujeito ocupa na sociedade, constituindo sua identidade, ou seja, a representação das professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental é fruto de um discurso social que determina características consideradas apropriadas para o exercício da docência. Assim, como já mencionado nesta pesquisa, as professoras foram e ainda são vistas, como solteironas ou as tias que, dóceis, afetivas e habilidosas, transferem para seus alunos seu instinto maternal. Por serem consideradas seres especiais dotados de habilidades biológicas e aptos para cuidar adequadamente de crianças, as professoras passaram a constituir modelo de virtude.

Dalton (1996 apud LOURO 1997, p. 100) realizou uma investigação que denominou de “currículo de Hollywood”, um estudo em que examinou “quem é o bom professor” ou a “boa professora”¹⁰ nos filmes americanos das últimas décadas. Louro (1997, p. 101) lembra que,

de ao Mestre com carinho a um tira no Jardim da Infância, passando por Sociedade dos Poetas Mortos e tantos outros, a autora vai nos mostrando como Hollywood constrói um professor (na grande maioria dos filmes, um homem) que é capaz de quase tudo para “salvar” um aluno ou aluna. Nas telas do cinema eles e elas são heróis individuais, que usualmente dão pouca importância para promoções, salários ou carreiras. Criativos, inventam modos muito próprios de lidar com o currículo escolar, transformam as rotinas das escolas, despertam entusiasmo, estimulam e provocam o crescimento pessoal de cada estudante LOURO (1997, p. 101).

Conforme análise da autora o professor ou a professora é um outsider¹¹ que não é bem visto pelos outros professores que geralmente são hostilizados pelos alunos, sentem medo deles ou estão ansiosos por dominá-los. O bom professor e a boa professora são representados por aquele que se envolve com os alunos, aprende com eles e mantém bom relacionamento

¹⁰ Grifos da autora

¹¹ Grifo da autora

com os diretores, além de algumas vezes terem senso de humor e adaptarem suas atividades para atender as necessidades dos alunos. Apesar das críticas que possamos fazer a esses filmes não como negar que essas representações de professores e professoras fazem parte do cotidiano produzindo efeitos sobre a imagem da atividade docente, principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental, uma atividade que exige pessoas vocacionadas para exercê-la.

Segundo Louro (1997, p. 102) outras representações de professores e professoras circulam atualmente, por vezes diferentes e opostas a essa pessoa vocacionada e é importante notar que nelas há sempre jogos de poder. Essas representações estão sempre estreitamente ligadas ao poder.

Silva (1996 apud Louro, 1997, p. 102) chama a atenção para o fato de que

os significados que as representações acabam produzindo não preexistem no mundo, mas eles têm que ser criados, e são criados socialmente, isto é, são criados através de “relações sociais de poder” Os modos como os grupos sociais são representados podem nos indicar o quanto esses grupos exercitam o poder, podem nos apontar quem é, mais freqüentemente, “objeto” ou “sujeito” da representação.

Assim, se a atividade docente, principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental foi se feminizando é possível observar as transformações que ocorreram como afirma Louro (1997, p. 103),

Quem “falou” sobre as mulheres professoras, quem construiu e difundiu com mais força e legitimidade sua representação foram os homens: religiosos, legisladores, pais, médicos. Elas foram muito mais objetos que sujeitos dessas representações. Para elas, sobre elas, em seu nome foram escritos poemas, pintados quadros, feitos discursos e orações; criaram-se caricaturas e símbolos, datas e homenagens, cantaram-se canções.

Dessa forma, podemos identificar marcas evidentes da construção da representação da atividade docente na sociedade, combinando atributos femininos e elementos religiosos, ou seja, o exercício da docência, especialmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, exige dedicação, amor e vigilância. Como extensão do trabalho do lar e de sua maternidade, são as mulheres as pessoas mais indicadas para o exercício do magistério. Vocacionadas, as mulheres são dotadas de atributos característicos de sua feminilidade que favorecem o

exercício do magistério que nem ao menos precisa se bem remunerado, pois, como já apresentado nesta pesquisa, inicialmente, considerava-se que não era a mulher a responsável pela manutenção de seu lar.

É importante notar que essas representações estão sempre ligadas ao poder, ou seja, o significado que as representações acabam produzindo na sociedade são produzidas por meio de relações sociais de poder, indicando o modo pelos quais os grupos exercitam esse poder, apontando quem é o “objeto” ou “sujeito” da representação.

Professoras e professores eram caracterizadas/os através de vários meios. Os almanaques e os jornais, bem como eventualmente, algumas revistas escolares, traziam – ao lado de poemas de exaltação à sua abnegação – desenhos e caricaturas que as/os representavam como figuras carrancudas, severas (algumas vezes, as professoras pareciam quase bruxas, vestidas com roupas longas e fechadas e utilizando uma vara para apontar o quadro-negro ou uma palmatória). As fotografias antigas também permitem reencontrar essas figuras austeras, elas com vestidos abotoados até o pescoço, cabelos presos e... óculos (haverá um objeto mais recorrente para representar uma professora ou um professor?). Essa “secura”, produzida e demonstrada pela aparência física e pelo controle dos gestos, poderia esconder (e os contos e crônicas exploram muitas vezes esse tema) um “enorme coração”, uma “infinita bondade” (LOURO, 1997, p. 105).

Assim, conforme aponta Uyeno (1995), por meio das “tecnologias de dominação” (Foucault 1994//2006) o indivíduo moderno é fabricado e por meio das “tecnologias do eu” auto disciplina-se e se constitui enquanto sujeito (Foucault 1988), sendo que a associação de ambas pretende a construção de indivíduos dóceis e governáveis (Foucault, 1979/2004) e, conseqüentemente, úteis à sociedade.

No Brasil, conforme apontam Bruschini e Amado (1988, p.5), em torno de 1930, o magistério era a única profissão feminina respeitável e a única forma institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média, uma vez que a Escola não atendia as mulheres de classe social menos favorecida. A partir da década de 1960, há a expansão do sistema de ensino, e os cursos normais ampliam-se, recebendo mais mulheres de camadas socioeconômicas menos favorecidas, o que teria desqualificado e desvalorizado, ainda mais, o magistério primário, em virtude de a expansão dos cursos de nível secundário e médio que exigirem formação em nível superior para o exercício da docência. Entretanto, estudos como

os de Rosemberg (1994) evidenciam que, mesmo com a expansão dos cursos de nível superior, na década de 1970, e o notável ingresso das mulheres na universidade, elas ainda continuam optando pelos cursos de magistério. As lutas feministas promoveram, desde a colonização, muitas mudanças no Brasil, no que se refere às mulheres, principalmente no século XX. Podemos considerar que as desigualdades de acesso à educação entre os sexos no Brasil estão superadas; contudo o fato de, hoje, as mulheres serem mais escolarizadas que os homens, segundo as estatísticas, não se traduz em melhoria em suas condições sociais e econômicas. Ainda assim as mulheres continuam optando por carreiras associadas ao modelo feminino e, como afirma Rosemberg (1994, p. 49),

é como se fosse desvelada uma armadilha, pois a discriminação que vivencia a mulher no sistema educacional muda de rumo: ela não se efetua mais através do impedimento de acesso ao sistema educativo, mas se transferiu para o seu interior”

Não é mais negado o acesso às mulheres a nenhuma carreira, entretanto elas, em grande número, continuam escolhendo as licenciaturas, a enfermagem e o serviço social. Essa afirmação remete ao problema de onde partiu esta pesquisa: se não é mais negado o acesso às mulheres a quaisquer carreiras, por que continuam optando por carreiras consideradas desvalorizadas e mal remuneradas como o magistério primário que exige formação em nível superior?

Segundo Bruschini e Amado (1988, p. 7), a ideologia que alega que o salário da mulher pode ser inferior ao salário do homem, devido ao seu caráter secundário ou complementar de renda familiar, serviu para legitimar o empobrecimento crescente do professorado, devido à constante deteriorização dos salários que atinge a categoria.

Conforme Diniz (2001, p.199) ao longo da história é possível compreender o processo de feminização do magistério por meio da análise da forma de organização social, política e cultural do Brasil. As mudanças econômicas e sociais promoveram em nosso país um processo lento de urbanização e o início da industrialização, com a conseqüente vinda de

imigrantes, provocou a ampliação dos setores médios da sociedade aumentando e diversificando as oportunidades de trabalho para os homens, apontando para a necessidade de uma escolarização mais ampla. Em consequência desse processo há o afastamento dos homens da área educacional e a necessidade de ampliação e expansão do ensino e começa a expandir as oportunidades para as mulheres atuarem na educação.

Assim, essas mudanças e pressupostos bio-psicológicos acabaram por atribuir – e ainda atribuem – às mulheres características essenciais para o exercício da docência, principalmente para as séries iniciais, como a sensibilidade, compreensão e afetividade, que as constituem por natureza.

Essas concepções, sem dúvida, influenciaram sobremaneira a entrada da mulher no mercado de trabalho. Nessa perspectiva que considera a proximidade do trabalho em educação com o fato da mulher ser mãe, o magistério é colocado na esfera do não trabalho, que é como se qualifica a atividade da dona de casa e mãe; a diferença é que o exercício da professora se dá na escola, na esfera do público e o da mãe no lar, ou seja, na esfera do privado (DINIZ, 2001, p.199).

Enguita (1991, apud Diniz, 2001, p. 200) afirma que a forte presença das mulheres no magistério levou a uma desvalorização salarial da profissão o que se deve a concepções arraigadas em nossa sociedade. Para ele, a primeira dessas concepções se refere a idéia de que o salário da mulher é complementar ao do homem e a segunda se refere ao fato do magistério ser visto como um emprego temporário para a mulher e mais flexível por permitir-lhe conciliá-lo com suas tarefas de mãe e dona de casa.

Nesse sentido, é importante ressaltar as idéias de Stuart Hall (1997, p. 20 apud LOURO, 2002, p. 231) ao se referir a campos teóricos que participam da chamada “política de identidades”¹², ou seja, de movimentos culturais de grupos tradicionalmente secundarizados, tais como as mulheres, que levantam sua voz reclamando o direito de auto-representar-se, falar por si e de si. Esse movimento contemporâneo é notável em várias parte

¹² Grifo do autor

do globo, inclusive no Brasil e evidencia que esses grupos não abandonaram os objetivos ligados ao acesso a bens materiais, mas sobretudo estão centrados na cultura.

A cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tornar simplesmente uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (Hall, 1997, apud LOURO, 2001, p. 213).

A mulher passa, dessa forma a ocupar lugares antes destinados ao sexo masculino, construindo historicamente representações que tiveram e ainda têm “poderosos efeitos de verdade” (LOURO, 2001, p. 232).

Assim, interessa a essa pesquisa analisar como são atribuídos os significados sociais e como a linguagem produz essas representações.

Essa ideologia que determina a profissionalização feminina no magistério e a desvalorização salarial é tão evidente e antiga, que já fora denunciada por Graciliano Ramos.

__ Espera lá. O Nogueira e o Gondim me falaram nela. Mulher prendada, bonita. Perfeitamente. O Gondim falou muito. O Gondim do Cruzeiro, um da venta chata.
 __ Sei.
 E recolheu, sorrindo, os elogios à sobrinha.
 __ Pois uma menina como aquela encafuar-se num buraco, seu...
 __ Paulo Honório d. Glória. Faz pena. **Isso de ensinar bê-a-bá é tolice**¹³. Perdoe a indiscrição, **quanto ganha sua sobrinha ensinando bê-a-bá**¹⁴?
D. Glória baixou a voz para confessar que as professoras de primeira entrância tinham apenas cento e oitenta mil-réis.
 __ Quanto?
 __ Cento e oitenta mil réis.
 __ Cento e oitenta mil réis? Está aí! É uma desgraça minha senhora. Como diabo se sustente um cristão com cento e oitenta mil réis? Faz até raiva ver uma pessoa de certa ordem sujeitar-se a semelhante miséria. Tenho empregados que nunca estudaram e são mais bem pagos. Por que não aconselha sua sobrinha a deixar essa profissão, d. Glória?
 __ (...) Vou indicar um meio de sua sobrinha e a senhora ganharem dinheiro a rodo. Criem galinhas. (GRACILIANO RAMOS, 2001, p. 75-76)

Atualmente, essa situação não mudou apesar das reformas que se tem presenciado desde a década de 1990 e da criação do FUNDEF mesmo ganhando baixos salários, muitas

¹³ Grifo do autor

¹⁴ Grifo meu

mulheres conseguem conciliar as tarefas domésticas com o magistério que garante a sobrevivência de muitas famílias no Brasil.

É interessante observar que a construção de uma concepção do que pudesse ser uma professora se inicia no séc. XVI, no interior de Congregações Religiosas. As Ursulinas, por exemplo, propuseram, nessa época, a educação de mulheres por meio de uma “maternidade espiritual”¹⁵ e do apostolado, como elementos mais importantes que a clausura para a modificação de comportamentos e condutas.

Para bem se desincumbir do dever de professora três coisas são necessárias: a primeira é a estima por esta função; a segunda é a afeição pelas crianças; e a terceira uma grande paciência. Esta afeição é necessária a uma professora para amar seus alunos e ser mais amada, para instruí-los com prazer, doçura e proveito e enfim para viver e trabalhar juntas como boas filhas e verdadeiras mães espirituais que trabalham sem cessar para a instrução de seus caros alunos, que não omitem nada daquilo que elas crêm poder facilitar-lhes a aquisição da ciência dos Santos, que é aquela da Salvação e que tem grande zelo e cuidado de Deus (BONNET, Monsieur. Conference (Supérieur de la Compagnie des Filles de la Charité de St. Vincente de Paul – 19 de set. 1727 apud LOPES, 2001, p. 41).

Observa-se que a associação do magistério e da maternidade é ainda muito forte em vários discursos do cotidiano atual, evidenciando a imagem e a representação social do sujeito feminino no exercício da docência.

Segundo Graupe (2006) o magistério já vinha se delineando claramente como uma atividade tipicamente feminina, chegando às mulheres a 70% do total de funcionários encarregados pelo ensino, já em 1921. Dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo indicam que nas primeiras séries do Ensino Fundamental a predominância feminina e o avanço das mulheres das séries iniciais do Ensino Fundamental para o nível II (5ª a 8ª séries) e cargos de especialistas.

Conforme dados estatísticos da rede estadual de ensino de São Paulo, a porcentagem de mulheres na atividade docente em 1990 apresentava os índices de 97,2% delas atuando no magistério das séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série – Ciclo I) e 75,5% atuando

¹⁵ Grifo da autora

no ciclo II (5ª a 8ª série). Em outras atividades os índices também são significativos: 72,3% atuavam na supervisão de ensino, 76,0% na direção de escolas e 79,5% na vice-direção.

Os dados revelam a presença maciça das mulheres no exercício do magistério, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental reforçando a construção histórica da imagem das professoras na sociedade.

Não podemos dizer que os/as professore/as em todos os tempos são iguais. Mas, na diferença, há um resto que insiste em ser dominante, em dizer a verdade. A verdade admitida aí não é uma verdade material (muito embora esteja materializada em um imenso volume de discursos que repetem sempre, com poucas variações, a mesma coisa), mas uma verdade histórica, que se impõe pela força da repetição e não da argumentação (LOPES, 2001, p. 38).

O fato de reconhecer na mulher habilidades inatas para o exercício do magistério aparece aqui vinculada à questão da vocação e da missão, evidenciando que, em nossa sociedade existe, um sistema de representações que legitima uma ordem social.

A presença maciça do sexo feminino no magistério criou um círculo vicioso que confirma a opção das normalistas pela docência baseada na ideologia da vocação natural das mulheres, com implicações na valorização e qualificação profissional.

Conforme perguntam e hipotetizam Bruschini e Amado (1988, p. 7): “como se explica que o magistério ainda seja visto como um sacerdócio ou vocação? Provavelmente porque a ideologia da vocação, do amor e da dedicação tem justamente por função encobrir as condições concretas em que se dão as relações de trabalho”.

Percebe-se que estão implícitas as posições que se oferecem às mulheres pela estrutura ainda fortemente sexuada da divisão do trabalho, reforçadas pela família e toda a sociedade consolidando a dicotomia entre atividades masculinas e femininas.

Segundo Bordieu (2005, p. 72-73),

a lógica social do que chamamos de “vocação”, tem por efeito produzir tais encontros harmoniosos entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação simbólica possam cumprir com **felicidade**¹⁶ (duplo sentido do termo) as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes são atribuídas por

¹⁶ Grifo do autor

suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e abnegação (BORDIEU, 2005, p. 72-73).

Algumas mulheres parecem continuar buscando profissões relacionadas a sua natureza maternal, o que indica que acreditam na existência de profissões essencialmente masculinas e femininas e que elas devem optar por aquelas mais condizentes com o sexo feminino.

A consolidação da profissão docente ocorreu em decorrência da intervenção e de seu enquadramento pelo Estado que substituiu a Igreja (de onde se origina o nome professor como “aquele que professa – publicamente – as verdades religiosas”) como entidade de tutela do ensino. Esse enquadramento que o caracterizou como mero executor da transmissão de um saber que lhe é determinado e de uma forma também pré-determinada revela a divisão social do trabalho a qual está na origem do autoritarismo e da tecnocracia em educação. Essa divisão, por sua vez, reforça ainda mais o caráter alienante, próprio do modo de produção capitalista, não constituindo um ato meramente técnico mas eminentemente sócio-político. O autoritarismo erigido sobre o já determinado e a tecnocracia calcada na pré-determinação de como executar a tarefa de “professar o saber”, além de despojá-lo do contexto sócio-histórico que lhe dava sentido pressupõe a admissão da inutilidade na compreensão do real. É essa divisão social, portanto, que determina o papel do professor na sociedade (UYENO, 1995).

Dessa forma, reconhece-se que a feminização do magistério, especialmente do magistério para as séries iniciais do ensino fundamental, é um dos principais fatores que interfere na desvalorização social da profissão que encarna características maternas de docilidade e obediência. “Das mulheres se espera que sejam ‘femininas’, isto é, sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, contidas ou até mesmo apagadas” (BORDIEU, 2005, p. 82).

É através do adestramento dos corpos que se impõem às disposições mais fundamentais, as que tornam ao mesmo tempo inclinados e aptos a entrar nos jogos sociais mais favoráveis ao desenvolvimento da virilidade: a política, os negócios, a ciência, etc. (A educação primária estimula desigualmente meninos e meninas a se engajarem nesses jogos e favorece mais nos meninos as diferentes formas da libido dominandi, que pode encontrar expressões sublimadas nas formas mais “puras” da libido social, como a libido sciendi (BORDIEU, 2005, p. 71).

Observa-se em nossa sociedade que já na infância as crianças são objetos de expectativas diferentes em relação ao masculino e ao feminino. Nas famílias é exigido do menino e da menina um comportamento adequado à sua condição até mesmo em relação às brincadeiras infantis: meninas brincam de boneca, casinha e escolinha e aos meninos é

permitida brincadeiras que evidenciem sua virilidade e força, como o jogo de futebol, luta, etc. ou qualquer outra brincadeira que o coloque no comando.

A feminização do magistério constitui fator de manutenção da ordem dominante uma vez que, aliada à concepção de escola como espaço de disciplina, onde se deve somente ouvir e não se manifestar transforma a educação e a professora em reprodutores de um sistema vigente que precisa ser revisto e questionado. Há de se reconhecer que a vocação e o gosto em realizar uma atividade profissional devem fazer parte não só do magistério, mas de todas as profissões.

Percebe-se que a discussão em torno da feminização do magistério no Brasil é bastante complexa envolvendo diversos fatores. Alguns elementos apontados nessa pesquisa, entretanto, são imprescindíveis para facilitar a compreensão desse processo. Primeiramente, é preciso considerar que a história da feminização do magistério no Brasil é demarcada por imperativos sociais que determinaram as representações e imagens do magistério, caracterizando uma identidade para o seu exercício, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa história foi determinada por um conjunto de relações sociais demarcadas por uma relação de poder ao longo da história. Em segundo lugar reconhece-se que, a partir de determinações históricas e ideológicas, a profissionalização do magistério é demarcada por valores determinados estando fortemente atrelada ao caráter vocacional, que caracteriza o fazer docente tamanha a dedicação exigida para seu exercício.

Segundo Bandeira e Siqueira (1997, apud Magalhães 2003, p.34) a definição dos papéis sociais das mulheres e homens tem sido discutida atualmente na Sociologia. Constata um avanço considerável em relação à década de 50 quando se iniciou o movimento feminista. Dessa forma, observa-se que hoje as mulheres exercem hoje funções do universo masculino no trabalho, na política e nos mais diversos domínios sociais, entretanto, existem

ambigüidades nessas conquistas, pois as promessas da modernidade ainda não se concretizaram integralmente.

De fato, para as mulheres não é mais negado o acesso ao mercado de trabalho, mas a desigualdade de gênero ainda é bem demarcada, principalmente no que se refere ao salário das mulheres que é inferior ao salário dos homens.

Segundo Bordieu (2005, p. 106) é indiscutível as mudanças que ocorreram em relação à dominação masculina a qual a mulher estava sujeita. Para o autor em primeiro lugar isso se deve ao trabalho crítico dos movimentos feministas que, pelo menos em certas áreas rompeu o círculo do reforço generalizado. Verificou-se, dessa forma, o aumento no acesso às mulheres ao ensino secundário e superior e ao trabalho assalariado o que favoreceu seu acesso à esfera pública. Também é evidente que o afastamento das atividades domésticas, das funções de reprodução relacionada ao progresso e uso generalizado de contraceptivos, queda nos percentuais de casamentos e aumento dos divórcios também contribuíram para isso. Modificações importantes em relação à divisão do trabalho podem ser observadas.

Observa-se assim, um forte aumento da representação de mulheres nas profissões intelectuais ou na administração ou nas diferentes formas de venda de serviços simbólicos (jornalismo, cinema, rádio, televisão, relações públicas, publicidade, decoração) e também uma intensificação de sua participação nas profissões mais próximas da definição tradicional de atividades femininas (ensino, assistência social, atividades paramédicas). Apesar disso, as diplomadas encontraram sua principal oferta de trabalho nas profissões intermediárias d nível médio (quadros administrativos de nível médio, técnicos, etc), mas continuam vendo-se praticamente excluídas dos cargos de autoridade e de responsabilidade, sobretudo na economia, nas finanças e na política (BORDIEU, 2005, p. 108).

Bordieu (2005, p. 112) afirma que, as próprias mudanças da condição feminina continua obedecendo a uma lógica tradicional que estabelece modelos para o masculino e o feminino. Os homens continuam no domínio dos espaços públicos e as áreas do poder (sobretudo o econômico) enquanto, às mulheres, se destinam o espaço privado (doméstico) “em que se perpetua a lógica da economia de bens simbólicos ou a essas espécies de

extensões deste espaço, que são serviços sociais (sobretudo hospitalares) e educativos, ou ainda aos universos da produção simbólica (áreas literária e artística, jornalismo, etc.).

Se as estruturas antigas da divisão sexual parecem ainda determinar a direção e a forma das mudanças, é porque, além de estarem objetivadas nos níveis, nas carreiras, nos cargos mais ou menos fortemente sexuais, elas atuam através de *três princípios práticos* que não só as mulheres, mas também seu próprio ambiente, põem em ação em suas escolhas: de acordo com o primeiro destes princípios, as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviços; segundo que uma mulher não pode ter autoridade sobre os homens e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as coisas em tudo iguais, ver-se preterida por um homem para uma posição de autoridade ou de ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas (BORDIEU, 2005, pp. 108-109).

Diversos fatores evidenciam aspectos negativos da docência, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apesar de mudanças significativas, mas que precisam ser sedimentadas na sociedade. Observa-se que ainda há a procura pelo Curso Normal Superior, persistindo a percepção da escolha pelo curso como manifestação de dom, vocação e missão que exige características e habilidades específicas para sua atuação, como uma extensão de suas tarefas domésticas e maternas. A marcante presença das mulheres no magistério confirma a preferência fundamentada na ideologia da vocação natural, do dom e da missão com implicações para um projeto de qualificação e valorização profissional.

A profissão docente, interpelada por um discurso sócio-histórico que desenvolveu essa ideologia da vocação, da missão e do dom se reveste de uma realização que vai além do aspecto econômico, ou seja, trata-se de uma profissão que realiza o profissional pelo fato de reconhecer que nasceu para isso. As mesmas autoras analisam a questão e afirmam:

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural”. Daí a considerá-lo uma vocação é apenas um pequeno passo. Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser a adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres e escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha

em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p.7).

Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão acerca do processo de feminização do magistério no Brasil como uma construção social, propondo questões a serem problematizadas na formação docente, principalmente nos cursos que habilitam para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

Este capítulo se propõe a traçar um esboço do percurso histórico da Análise do Discurso de perspectiva Francesa (doravante ADF), a apresentar os principais elementos que lhe garantiram o reconhecimento como disciplina e caracterizar as três “épocas” de Michel Pêcheux (1969, 1975 e 1983), seu principal articulador. Os aportes teóricos da ADF pela observação das regularidades discursivas que aparecem nos textos, permitirão a analisar-se os motivos que levaram as alunas do Curso Normal Superior do Centro Unisal de Lorena a optarem pelo Magistério e a representação que elas têm em relação ao SER professora, apesar do desprestígio da profissão e dos desafios que enfrenta a educação em nosso país.

A Análise do Discurso de perspectiva francesa é uma prática e um campo da Lingüística e da Comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes num texto e abordar o papel da linguagem de forma diferente de uma visão estruturalista e redutora, percebendo-a pela ótica discursiva.

Conforme Indursky e Ferreira (2005, p. 15) a linguagem pela ótica discursiva ganha um traço fundacional na constituição do sujeito e do sentido, distinguindo-se da condição que lhe é conferida pela psicanálise. Portanto,

O sujeito do discurso não é apenas o sujeito ideológico-marxista-althusseriano, nem apenas o sujeito do inconsciente freudo-laciano; tampouco, é apropriado afirmar que esse sujeito seja uma mera adição entre essas partes. O que vai fazer a diferença desse sujeito é o papel de intervenção da linguagem na perspectiva de materialidade lingüística e histórica que a AD lhe atribui. (INDURSKY e FERREIRA, 2005, p. 15).

A Análise do Discurso encontra-se na confluência entre o lingüístico e o social e assume as marcas lingüísticas enquanto produto histórico-social com base nas condições de produção. Dessa forma, pode-se afirmar que todo discurso é uma construção social que pode,

considerando-se seu contexto histórico-social, ser analisado e reflete uma determinada visão de mundo, necessariamente vinculada a seus autores e à sociedade em que vivem. Para Pêcheux (1983), o discurso é uma prática social (sem com ela confundir-se) que se produz materialmente pela língua e precisa ser entendido em sua dupla materialidade lingüística e histórica.

A ADF surgiu na França com Michel Pêcheux em sua tese “*Analyse Automatique du Discours*”, em 1969, como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional. Na época, Pêcheux trabalhava em um Laboratório de Psicologia Social, e sua idéia era produzir um espaço de discussão, opondo-se à Análise de Conteúdo difundida na área das ciências humanas, que concebia o texto em sua transparência, buscando realizar uma análise do texto considerando a sua opacidade.

Para a ADF, a interpretação considera o modo de funcionamento lingüístico – textual dos discursos, as diferentes modalidades do exercício da língua num determinado contexto histórico-social de produção (BRANDÃO, 1998, p.1).

Segundo Ferreira (2005, p. 16), a AD surgiu no campo da filosofia e das ciências humanas e trouxe bem marcado o traço da ruptura, que tem relação com sua entrada no quadro epistemológico das ciências sociais e com a forma de intervenção política que representou sua criação. Dessa forma, para entender essa ruptura é necessário traçar o percurso histórico da AD.

4.1. ANÁLISE DO DISCURSO: PERCURSO HISTÓRICO

A ADF surgiu no cenário da intelectualidade francesa na década de 60, como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem: o Estruturalismo e a Gramática Gerativa Transformacional.

O Estruturalismo caracteriza-se, desde seu início, como fenômeno que contagiou as ciências sociais, como a antropologia, a filosofia e a psicanálise, para ficarmos com cinco de seus expoentes máximos: Lévi Strauss, Roland Barthes, Michel Foucault, Louis Althusser e Jacques Lacan. Foucault define esse novo paradigma em *As palavras e as coisas* afirmando que o *estruturalismo não é um método novo: é a consciência desperta e inquieta do saber moderno*. E para os rumos desse saber moderno importava rechaçar o vago psicologismo então predominante e fundamentar suas bases na legitimidade do pensamento científico. O Estruturalismo como reflexão sobre a linguagem e como nova linguagem inscreve-se num projeto múltiplo que procura distinguir com nitidez ciência e ideologia, chamando atenção para os conceitos de ruptura e diferença – ruptura de uma linguagem em relação à anterior e diferença que subitamente intervém na lógica do pensamento estruturalista. No centro desse novo paradigma, situa-se o estruturalismo lingüístico a servir de norte e inspiração. Afinal, a Lingüística em seu papel de ciência – piloto das ciências humanas tem condições de fornecer aos aficionados do novo paradigma as ferramentas essenciais para a análise da língua, enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e aos ditames da ciência, tão valorizada na época. Ao longo do percurso triunfal dos estruturalistas, que marcou de forma indelével os anos 50 e 60, houve sempre uma constante: a deliberada exclusão do sujeito(...). Importava normalizar o sujeito, já que era visto como elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico, que deveria corresponder a uma língua objetivada, padronizada (FERREIRA, 2004, p.1).

Segundo Strogenski (2005, p.1), o Estruturalismo inspirado em Saussure nunca considerou o falante como elemento importante na produção lingüística. Seu objeto de estudo sempre foi a língua por ela mesma e sua intenção era simplesmente descrever os diversos sistemas lingüísticos, independentemente das condições de produção ou dos falantes que deles faziam uso. Se, por um lado, essa postura proporcionou à lingüística o status de ciência, por outro, gerou uma série de equívocos não só no que se refere ao estudo das línguas, mas também em relação aos métodos de ensino que passavam a ser do tipo “siga o modelo”.

A Gramática Gerativa Transformacional que entrou na França somente em 1967, graças a Nicolas Ruwet, que encantou-se com os trabalhos revolucionários para a época de Noam Chomsky, não chega a ser propriamente um rompimento com o estruturalismo. O que o gerativismo Chomskiano a rigor faz é levar às últimas conseqüências os postulados saussurianos, ocupando os espaços deixados pela formulação pioneira de Saussure. (...) Pelo formalismo do método e pela obstinada

rejeição do sentido o gerativismo se inscreve na tradição do estruturalismo, dando-lhe continuidade e novo alento no final dos anos 60. (FERREIRA, 2004, p.2).

Quando Chomsky lançou a Gramática transformacional, revolucionou o meio lingüístico, porque transferiu a atenção dos estudiosos do objeto pronto para o processo de produção, o que significou um passo decisivo no estudo da linguagem, que passou a se preocupar não somente com os resultados empíricos do processo, mas com os mecanismos envolvidos na sua produção. A Lingüística passa a ser, de fato, a ciência que estuda a linguagem (sentido amplo) e não mais o estudo da língua (produto). Entretanto, a Gramática Gerativa, como concebeu Chomsky, sempre apresentou um grande inconveniente que é o conceito de homogeneidade. Para que a homogeneidade funcione, é preciso conceber um falante ideal, que viva em uma sociedade ideal e infelizmente (ou felizmente), o mundo não é homogêneo e nós, seres humanos, menos ainda (STROGENSKI, 2005, p.1).

Com a ADF, cria-se uma nova maneira de entender a linguagem humana, por ela deslocar o ponto de partida da análise do produto pronto ou do processo interno de produção para as condições de produção, ou seja, o objeto de estudo deixa de ser centrado na fala, na escrita ou no texto em si para recair nas condições, na situação, no momento de produção, invertendo a linha de raciocínio a respeito do processo de produção. O sujeito falante, na concepção de Pêcheux (1988), seria o resultado de um processo histórico social e influenciado pela ideologia que lhe deixa marcas no discurso e, conseqüentemente, transforma-o. Se, por um lado, é fácil conceber um sujeito num contexto sócio-histórico, de outro, a questão da ideologia merece discussões, pois há discursos em que se percebe a ideologia presente, como nos discursos políticos, mas, em outros, como nos não-políticos, é difícil perceber o caráter ideológico.

A questão deixou de ser “o discurso existe independentemente do sujeito” como no Estruturalismo ou no Gerativismo ou “determinado tipo de indivíduo produz determinado tipo de discurso” como na sociolingüística, para ser “o porquê” de determinado tipo de indivíduo produzir determinado tipo de discurso (STROGENSKI, 2005, p. 1).

Como afirma Ferreira (2004), a ADF, em sua constituição epistemológica apresenta-se como uma disciplina heteróclita que desempenha uma função de absoluta singularidade no campo das ciências humanas. Isso ocorre porque ela se inscreve na confluência de três regiões do conhecimento científico.

Segundo Pêcheux & Fuchs (1975, pp. 163-164),

o quadro epistemológico da AD constitui-se da articulação de três regiões do conhecimento científico: a) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, compreendendo a teoria das ideologias, b) a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; c) a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Importante ressaltar que todas as três regiões são atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

A análise do discurso vai em busca do sujeito antes menosprezado e encontra-o inserido num contexto sócio-histórico que o assujeita por meio de uma ideologia que determina sua constituição enquanto sujeito (Althusser, 1985). Conforme Indursky e Ferreira (2005, p. 14), ainda busca o sujeito descentrado e afetado pela ferida narcísica, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si; e ainda como um sujeito do discurso que se coloca estratégica e perigosamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente) ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem.

Segundo Cotrim (2005, p.107), a influência desse tripé epistemológico traz conseqüências tanto na teoria quanto na metodologia proposta de Pêcheux.

Teoricamente, para Pêcheux, o discurso só tem sentido se considerado sob a ótica lingüístico-histórica, cuja *forma sujeito*, dado o seu assujeitamento, tem a ilusão de ser sua fonte – porque reproduz o já-dito, o já-lá, o pré-construído-, daí seu caráter ideológico. Metodologicamente, ele trabalha na busca da construção de um dispositivo de análise, donde se podem absorver vestígios da história e memória discursiva.

Para a ADF, segundo Orlandi (2005, pp 19-20), a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Lingüística); ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem. A história tem seu real afetado pelo simbólico

(os fatos reclamam sentidos), e o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

As palavras do dia-a-dia nos chegam carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram, mas que já têm sentido em nós e para nós. Assim, conforme Orlandi (2005), a AD sendo herdeira de três regiões do conhecimento, interroga a Lingüística pela historicidade que ela desconsidera, questiona o materialismo histórico, perguntando pelo simbólico e demarca-se da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Segundo Martins (2004, p.4), em uma tentativa de problematizar os deslocamentos teóricos da AD, Pêcheux em *Análise do Discurso: três épocas* (1983), analisa as três fases por que passou essa disciplina no percurso de sua constituição. Na passagem de uma fase para outra, houve mudanças significativas, não apenas de caráter metodológico, mas também teórico.

No percurso de sua constituição a AD, ocorreu nas três fases o abandono de uma análise estruturalista de conteúdo que procurava explorar o que o texto queria dizer para passar a considerar a linguagem na sua opacidade deslocando o questionamento para o significado do texto.

Segundo Orlandi (2005, p. 18),

há aí um deslocamento, já pronunciado pelos formalistas russos, onde a questão a ser respondida não é o “o quê” mas o “como”. Para responder, ela não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo que já sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.

Enquanto a análise de contexto procura extrair sentidos do texto para verificar o que esse quer dizer, a AD considera que a linguagem não é transparente, questionando, dessa forma o “como este texto significa”¹⁷.

A articulação dessas três áreas do conhecimento empreendida por Pêcheux a partir da releitura da Saussure, Marx e Freud determinou a evolução teórica da ADF, possibilitando reconstruções que desembocaram no que o autor chamou de “três épocas da análise do discurso”.

Segundo Gregolin (2004, p. 61), o que é chamado de “**primeira época por Pêcheux**”¹⁸ - e que Mالدیدier (1990) considera como **aventura teórica**¹⁹ - inicia-se com o livro **Analyse Automatique du Discours**²⁰ (1969); trata-se de uma proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura de Saussure pelo deslocamento do objeto, pensando a langue (sistematicidade e caráter social) como base dos processos discursivos, nos quais estão envolvidos sujeito e História. Na concepção do objeto **discurso**,²¹ cruzam-se Saussure (relido por Pêcheux), Marx (relido por Althusser) e Freud (relido por Lacan). As teses althusserianas sobre os aparelhos ideológicos e o assujeitamento propõem um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente (um sujeito que não é fonte nem origem do dizer; que reproduz o já- dito, o já-lá, o pré-construído).

Este primeiro momento caracteriza-se pela exploração metodológica da noção de maquinaria discursiva estrutural, concebendo o processo de produção discursiva, segundo Pêcheux (1997, p. 311) “como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito – estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos”. O sujeito acredita-se produtor de seu discurso, mas é apenas assujeitado, suporte para a produção desse discurso.

¹⁷ Grifo da autora

¹⁸ Grifo da autora

¹⁹ Grifo da autora

²⁰ Grifo da autora

²¹ Grifo da autora

No segundo momento, com a incorporação dos conceitos de formação discursiva e interdiscurso, há um deslocamento teórico em relação ao primeiro momento, passando a ser foco de estudo as relações entre as máquinas discursivas estruturais (MARTINS, 2004).

Na sua autocrítica, Pêcheux (1983) considera que o princípio metodológico adotado na análise automática teve como efeito o “primado do Mesmo sobre o Outro”, conduzindo-o à “segunda época” quando inicia o movimento em direção à heterogeneidade, ao Outro, à problematização metodológica.

Segundo Gregolin (2004, p. 62), a re-interpretação do conceito de Formação Discursiva (FD) de Foucault (1969/2005)²² – que se estabelece a partir de determinadas regularidades do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação – faz as propostas peuchetianas ingressarem naquilo que Malidier chama de “a época dos **tateamentos**”²³, um período de polêmicas, reajustes, que são visíveis no artigo escrito por Pêcheux e Fuchs (1975).

Conforme Gregolin (2004, p. 90), descrever um conjunto de enunciados no que ele tem de singular, paradoxalmente, é descrever a dispersão desses sentidos, detectando uma regularidade, uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações, posições, funcionamentos, transformações...

Dessa forma, pensando os enunciados como formas de repetição e sistemas de dispersão, Foucault deriva o conceito de formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações), entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT 1969/ 2005, p. 43).

No artigo escrito por Pêcheux e Fuchs (1975), é apresentado um quadro epistemológico geral da análise do discurso, explicitando a vinculação com Saussure, Marx e

²² A primeira data refere-se a publicação original; a segunda refere-se a edição utilizada neste trabalho

²³ Grifo da autora

Freud e Pêcheux, a qual refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formulando sua teoria dos “dois esquecimentos”.

Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, pp.168-169), o sujeito caracteriza-se por dois esquecimentos. No esquecimento um, o sujeito tem a ilusão de que é o criador absoluto de seu discurso, a origem do sentido, apagando tudo que remeta ao exterior de sua formação discursiva. O esquecimento número um constitui zona inacessível ao sujeito, e por essa razão, aparece como constitutivo da subjetividade da língua.

No esquecimento dois, o sujeito tem a ilusão de que tudo o que ele diz tem apenas um significado que será captado por seu interlocutor. Há o esquecimento de que o discurso caracteriza-se pela retomada do já dito, tendo o sujeito a ilusão de que sabe e controla tudo o que diz.

Conforme Brandão (2004, p. 46-52), o discurso é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza e, para se articular ideologia e discurso, é necessário ater-se aos conceitos de formação discursiva (FD) e formação ideológica (FI).

As formações ideológicas (FI) comportam como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas (FD) interligadas que determinam o que pode e deve ser dito, a partir de certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes.

Nos referimos a formação ideológica para caracterizar um elemento (este aspecto da luta nos aparelhos) suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento; desse modo cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais, nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas com as outras (PÊCHEUX e FUCHS, 1997, p. 166-167).

Conforme Pêcheux e Fuchs (1997, p. 167-169), toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas e identificáveis. Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classe e pode fornecer elementos que

se integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas que colocam em jogo novas formações ideológicas.

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1988, p. 163).

Segundo Orlandi (2005, p. 30-31), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. A memória também faz parte da produção do discurso.

Podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e amplo. Se as considerarmos em sentido estrito, temos as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato. Se a considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário que produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica (Orlandi, 2005, p. 40).

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para falar assim?), mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?). É pois todo um jogo imaginário que preside a troca de palavras (ORLANDI, 2005, p. 40)

A memória, quando pensada em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

Em outras palavras, é o que chamamos memória discursiva: 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 da palavra (ORLANDI, 2005, p. 31).

Segundo Orlandi (2005, p. 30), as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos, a situação e a memória que também faz parte da produção do discurso na maneira como aciona essa produção. Dessa forma, podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação – contexto imediato. Se considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico-ideológico.

A memória tem suas características quando pensada em relação ao discurso e nessa perspectiva é tratada como interdiscurso, definido como aquele que fala antes, em outro lugar, independentemente. É o que chamamos de memória discursiva.

O saber discursivo que torna possível todo dizer e que retoma sob a forma do pré – construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (...). Todos esses sentidos já-ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito (ORLANDI, 2005, p. 31).

Dessa forma, podemos afirmar que o dizer não é propriedade particular. As palavras que dizemos não são nossas, mas adquirem significado por meio de uma construção sócio-histórica. Assim, quando proferimos algo pensamos que sabemos e temos domínio sobre o que dizemos, porém não temos acesso e controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem (Orlandi, 2005)

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que [minhas] “as” palavras tenham sentido é preciso que elas façam sentido. E isto 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**²⁴, possa fazer sentido em [**minhas**] **palavras**²⁵ (ORLANDI, 2005, p. 34)

Somos afetados pela ideologia e determinados por nossa relação com a língua e a história por meio de nossas experiências e a Análise do Discurso se propõe construir escutas que possibilitam levar em conta esse efeito, considerando o que é dito em um discurso e em

²⁴ Grifo da autora

²⁵ Grifo da autora

outros, bem como a forma como são ditos, procurando o não-dito naquilo que se diz, pois só uma parte do dizível é acessível ao sujeito..

Conforme Orlandi (2005, p. 43) pode-se afirmar que o sentido não existe em si., mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que se produzem as palavras, ou seja, elas mudam segundo as posições de quem as empregam.

Há uma relação entre o já-dito e o que esse está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou, em outras palavras, entre a constituição do sentido e sua formulação. O interdiscurso se refere a dizeres já-ditos e esquecidos que representa o dizível e o intradiscurso se refere às formulações, ou seja, o que dizemos em determinado momento e determinadas condições.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer na realidade se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (Constituição) e o da atualidade (formulação). É desse jogo que se tiram os sentidos (ORLANDI, 2005, p. 31)

Para Pêcheux (1975 apud Orlandi, 2005, p. 34-35), como mencionado, tem-se duas formas de esquecimento no discurso. Um é também chamado de esquecimento ideológico que é da instância do inconsciente e se refere ao modo pelo qual somos afetados pela ideologia – trata-se do esquecimento número 1. O outro é da ordem da enunciação, ou seja, ao falarmos, o falamos de uma maneira e não de outra, e ao longo desse dizer, formam-se as famílias parafrásticas que indicam que esse dizer poderia ser outro – trata-se do esquecimento número 2. Ele produz em nós o efeito de que o que dizemos só pode ser dito de uma maneira e não de outra. “Estabelece uma relação ‘natural’ entre a palavra e a coisa” (Orlandi, 2005, p. 35).

Segundo Pêcheux (1988 apud Indursky e Ferreira, 2005, p 140) a “função principal da ideologia é a de produzir uma idéia de evidência ‘subjéctiva’, entendendo-se subjéctiva como evidências nas quais se constitui o sujeito”. O sujeito tem a ilusão não só de estar na fonte do

sentido (ilusão – esquecimento número 1), como também de ser dono da enunciação, capaz de dominar as estratégias discursivas para dizer o que quer (ilusão – esquecimento número 2). Ilusão porque, na verdade, os sentidos que produzimos não nascem em nós, nós apenas os retomamos do interdiscurso.

Nesse sentido, é importante destacar o conceito de formação discursiva, ainda que polêmica, segundo a autora,, porque permite compreender o processo de produção dos sentidos, sua relação com a ideologia e ainda possibilita ao analista estabelecer regularidades no funcionamento do discurso

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Daí a compreensão de dois pontos (...): A. 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. Por aí podemos perceber que as palavras não têm sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez,, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente (...). B. É pela referência à formulação discursiva que podemos compreender no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes (...) (ORLANDI, 2005, p. 44-45).

Conforme Orlandi (1993, p. 20) a ideologia se produz no encontro da materialidade da língua com a materialidade histórica constituindo esse ponto de articulação, as formações discursivas.

O dizível (interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores. Quando se concebe a língua – como os lingüistas – enquanto sistema de formas abstratas (e não material) têm-se a transparência e o efeito de literalidade. Porém, se a concebemos – na perspectiva discursiva – como materialidade, essa materialidade é o lugar da manifestação das relações de força e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. Essa perspectiva desenvolve a opacidade do texto ao olhar do leitor (ORLANDI, 1993, p. 20-21).

Dessa forma, compreender o que é efeito de sentidos é compreender a necessidade da ideologia como constitutiva dos sujeitos e dos sentidos de seu dizer. “Falar em ‘efeitos de sentido’²⁶ é aceitar que se está sempre no jogo, na relação das diferentes formações

²⁶ Grifo da autora

discursivas, na relação entre diferentes sentidos” e aí se situa o trabalho do silêncio” (Orlandi,1993, p.21-22).

Para Orlandi (1993, p. 24), é possível distinguir entre o silêncio fundador (o que está nas palavras e significa o não-dito não dando espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar) e a política do silêncio que se subdivide em silêncio constitutivo que nos indica que “para dizer é preciso não-dizer”, ou seja, uma palavra apaga outras palavras, e em silêncio local que se refere à censura.

“Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isto faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas” (Orlandi,1993, p. 24).

Assim, podemos afirmar que silêncio não significa ausência de palavra, pois elas são cheias de silêncio e a relação dito/não-dito pode ser contextualizada no social e na história, particularmente em relação ao poder-dizer. “A política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada”. Determinado pelo caráter fundador do silêncio, o silêncio constitutivo, de interesse nessa pesquisa, pertence a ordem de produção do sentido e preside qualquer produção de linguagem (ORLANDI, 1993, p.69-75).

Se há um apagamento necessário para a constituição do sujeito e isto constitui sua incompletude – há também um desejo, ou antes uma injunção à completude (vocação totalizante do sujeito) que em sua relação com o apagamento, desempenha um papel fundamental no processo de constituição do sujeito (e do sentido). A incompletude do sujeito pode ser compreendida como trabalho do silêncio. O sujeito tende a ser completo e, em sua demanda de completude, é o silêncio significativo que trabalha sua relação com as diferentes formações discursivas, tornando mais visível a sua contradição constitutiva. Sua relação com o silêncio é a sua relação com a divisão e com o múltiplo (ORLANDI, 1993, p.80).

Segundo Brandão (2004, p. 50), embora uma formação discursiva determine a seus falantes o que deve e pode ser dito, buscando uma homogeneidade discursiva, os efeitos das contradições ideológicas de classe são recuperáveis no interior mesmo da “unidade” dos

conjuntos de discurso. Cabe à AD trabalhar seu objeto – discurso – inscrevendo-o na relação da língua com a história, buscando na materialidade lingüística as marcas das contradições ideológicas.

Analisar o discurso para Foucault (1969/2005a, p. 187, apud Brandão, 2004, p. 50) “é fazer desaparecer e reaparecer as contradições: é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las e dar-lhes corpo, ou emprestar-lhe uma fugidia aparência”. È nesse sentido que Foucault vê uma formação discursiva como um “espaço de dissensões múltiplas” em que atuam oposições – a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade – cujos níveis e papéis devem ser descritos não com o objetivo de nivelá-las ou pacificá-las em forma gerais de pensamento, mas demarcar “o ponto em que elas se constituem de definir a forma que assumem as relações entre si e os domínios que elas comandam (FOUCAULT, 1969/2005a, p. 192).

Conforme Brandão (2004, p. 51), ao aproximar as duas abordagens de formação discursiva feitas por Pêcheux e Foucault, Courtine vê o conceito de formação discursiva ligar contraditoriamente dois modos de existência do discurso como objeto de análise:

- o nível do enunciado: diz respeito ao sistema de formação dos enunciados que englobaria “um feixe complexo de relações” funcionando como regra. Enquanto regra, esse sistema determinaria “o que pode e deve ser dito” por um sujeito falante situado num dado lugar, numa dada conjuntura, no interior de uma FD, sob a dependência do interdiscurso desta última. Esse nível é o lugar da constituição da “matriz do sentido” de uma FD determinada no plano dos processos históricos de formação, reprodução e transformação dos enunciados. Esse nível se situa no plano das “regularidades pré-determinais”, aquém da coerência visível e horizontal dos elementos formados.
- O nível da formulação refere-se ao “estado terminal do discurso” onde os enunciados manifestam certa “coerência visível horizontal”. Trata-se do intradiscurso em que a seqüência discursiva existe como discurso concreto no interior do “feixe complexo de relações” de um sistema de formação (Courtine 1981, apud Brandão, 2004, p. 51-52)

Dessa forma, toda seqüência discursiva deve ser analisada em um processo discursivo de reprodução/transformação dos enunciados no interior de uma formação discursiva dada o que explica o fato de o estudo do intradiscurso de toda seqüência manifesta estar associado ao interdiscurso da formação discursiva.

Há dois conceitos básicos na Análise do Discurso: o de ideologia e o de discurso. Os dois conceitos que vão influenciar a Análise do Discurso de linha francesa são, de um lado, a ideologia com os conceitos de Althusser e, de outro, do discurso, as idéias de Foucault. Sob a influência desses teóricos, Pêcheux elabora seus conceitos.

Segundo Chauí (1980, p. 23), o termo “ideologia”, criado pelo filósofo Destutt de Tracy em 1810, na obra *Elements de ideologie*, nasceu como sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as idéias “como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. O termo ideologia passou a ter um significado pejorativo, contrariando o do original, quando Napoleão qualificou os ideólogos franceses de “abstratos, nebulosos, idealistas e perigosos (para o poder) por causa do seu desconhecimento dos problemas concretos” (Reboul, 1980, p. 17, apud BRANDÃO, 2004, p.19). A ideologia passou a ser vista, a partir de então, como uma doutrina irrealista e sectária, sem fundamento objetivo, portanto perigosa para a ordem estabelecida.

Chauí (1980 apud BRANDÃO, 2004, p.21) chega à caracterização da ideologia, segundo a concepção marxista. Para a autora, a ideologia

é instrumento e dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser idéias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre a força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. Necessária à dominação de classe, a ideologia é ilusão, isto é, abstração e inversão da realidade.

Em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1985), Althusser afirma que, para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Para ele, o Estado, por meio de seus Aparelhos Repressores – ARE – (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões,) e de seus Aparelhos Ideológicos – AIE – (religião, escola, família, o direito, a política, o sindicato, a cultura, a informação), intervém ou pela repressão ou pela ideologia,

tentando forçar a classe dominada a submeter-se às condições de exploração. A diferença entre os ARE e os AIE estaria em sua forma de funcionamento: os ARE funcionam de uma maneira massivamente prevalente pela repressão, inclusive física, embora funcione secundariamente pela ideologia; os AIE funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora secundariamente pela repressão, mesmo que, no limite, mas apenas no limite, seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbolizada.

Para explicar a ideologia, Althusser formula três hipóteses.

A primeira é a de que a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência. Isso significa que a ideologia é, para ele, a maneira pela qual os homens vivem sua relação com as condições reais de existência, e essa relação é, necessariamente imaginária, pois é constituída de formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. Assim, o imaginário é o modo como o homem atua, relaciona-se com as condições reais de vida.

A segunda hipótese é a de que a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas. Para Althusser, a existência da ideologia é material porque as relações vivenciadas, nela representadas, envolvem a participação individual em determinadas práticas e rituais no interior de aparelhos ideológicos concretos. A ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação um caráter moldador das ações, o que o leva a concluir que a prática só existe numa ideologia e por meio dela.

A terceira hipótese é a de que a ideologia interpela indivíduos como sujeitos. Para ele, toda ideologia tem a função de constituir indivíduos concretos em sujeitos. Nesse processo de constituição, a interpelação e o (re)conhecimento, enquanto mecanismos, permitem o funcionamento da ideologia nos rituais materiais da vida cotidiana transformando os indivíduos em sujeitos. O reconhecimento ocorre no momento em que o sujeito se insere – a

si mesmo e às suas ações – em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Será somente por meio do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível.

Na “terceira época” (período entre 1980 a 1983) – que Malidier (1990) denomina como aquela da “**desconstrução dirigida**” –, numa crise irreversível das esquerdas francesas, Pêcheux afasta-se de posições dogmáticas sustentadas por seu vínculo com o Partido Comunista. Esse é o momento do encontro com uma “nova história” de aproximação com as teses de Foucault, Pêcheux critica duramente a política e as posições derivadas da luta na teoria, abrindo várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento (GREGOLIN, 2004, p. 64).

É o momento marcado pela falência da possibilidade de construção de um analisador sintático, de uma maquinaria discursiva. Vive-se a crença da Linguística da dispersão e da heterogeneidade enunciativa ao se observar que as condições de produção não são estáveis, mas submetidas às contingências sócio-históricas. O sujeito deixa de ser visto como uma voz unitária para ser heterogêneo e disperso.

Segundo Foucault (1979/2004a, p.7), a noção de ideologia parece ser dificilmente utilizável e o autor aponta três razões para isso:

A primeira é que, queira-se ou não ela está sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade. Ora, creio que o problema não é de se fazer a partilha entre o que num discurso releva da cientificidade e da verdade e o que relevaria de outra coisa; mas de ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Segundo inconveniente: refere-se necessariamente a alguma coisa como o sujeito. Enfim, a ideologia está em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infra-estrutura ou determinação econômica, material, etc.

Conforme Guerra (2006, p.10), nos estudos foucaultianos a construção do ideológico pode ser sintetizada dessa maneira: “a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que produzem e a apóiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem”. Dessa forma, se existe uma relação entre verdade e poder, todos os discursos podem ser vistos funcionando

como regimes de verdade, ou seja, cada sociedade tem os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros.

Segundo a autora, Foucault entende que a verdade, organizada e convencionada por instituições, é estreitamente ligada à formação de sujeitos e sua linguagem. O saber é constituído de um conjunto de práticas discursivas que pressupõe relações que se referem à instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos como determinantes das práticas discursivas. O poder não é, dessa forma, um objeto natural, mas uma prática social constituída historicamente que intervém materialmente atingindo e constituindo os indivíduos ideologicamente e penetra em suas práticas cotidianas.

Conforme Gregolin (1988, apud Guerra 2006, p.11), nessa perspectiva,

o poder mostra a alternância entre uma positividade e uma negatividade que lhe é atribuída, mantendo a idéia de propriedade e exercício de um único soberano, ou de uma minoria, sobre uma maioria. As relações de poder inserem-se em todos os lugares, em todos os micropoderes existentes na sociedade.

No entanto, é preciso ter em mente que, conforme Foucault (1979/2004a, p. 241) a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência.

Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

Foucault (1969/2005a) concebe os discursos como uma dispersão, isto é, como sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum, princípio de unidade, cabendo à análise do discurso descrever essa dispersão, estabelecendo regras capazes de reger a formação dos discursos. Foucault chamou essas regras de “regras de formação”, e elas possibilitariam determinar elementos que compõem o discurso: os objetivos, os diferentes tipos de enunciação, os conceitos e os temas e teorias. Essas regras que determinam uma formação discursiva se apresentam como um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias, caracterizando-a em sua singularidade e possibilitam a

passagem da dispersão para a regularidade que é atingida pela análise dos enunciados que a constituem.

Definindo o discurso como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva, para Foucault (1969/2005a, p.121-133), a análise de uma formação discursiva consistirá na descrição dos enunciados que a compõem. Concebe o discurso como uma família de enunciados pertencentes a uma mesma formação discursiva.

Conforme Brandão (2004, pp. 33-36), Foucault enumera quatro características que constituem o enunciado.

A primeira se refere ao cuidado de fixar o vocabulário, ou seja, à relação do enunciado com o seu correlato que ele chama de “referencial” – aquilo que o enunciado enuncia (condição de possibilidade do aparecimento, diferenciação e desaparecimento dos objetos e relações que são designados pela frase).

A segunda se refere à relação do enunciado com o sujeito. Para Foucault, descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. “Descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos” (FOUCAULT, 1969/2005a, p. 123). O discurso não é atravessado pela unidade do sujeito e sim pela sua dispersão; dispersão essa decorrente das várias posições possíveis de serem assumidas por ele no discurso: “as diversas modalidades de enunciação em lugar de remeter à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão” (1971/2005b, p.69). A concepção de discurso como um campo de regularidades, em que diversas posições de subjetividade podem manifestar-se, redimensiona o papel do sujeito no processo de organização da linguagem, eliminando-o como fonte geradora de significações.

O sujeito do enunciado não é causa, origem ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de um enunciado e nem a fonte ordenadora, móvel e constante, das operações de significação que os enunciados viriam manifestar na superfície do discurso (FOUCAULT, 1971/2005b apud BRANDÃO, 2004, p.35).

A terceira característica diz respeito à existência de um domínio associado ao enunciado integrando-o a um conjunto de enunciados, já que, ao contrário de uma frase ou proposição, não existe um enunciado isoladamente.

A quarta característica que compõe o enunciado para Foucault é aquela que o faz emergir como objeto: refere-se à sua condição material. Para caracterizar essa materialidade ele faz uma distinção entre enunciado e enunciação. A enunciação se dá toda vez que alguém emite um conjunto de signos. Enquanto que a enunciação se marca pela singularidade, pois jamais se repete, o enunciado pode ser repetido. Como a repetição de um enunciado depende de sua materialidade, que é de ordem institucional, isto é, depende de sua localização em um campo institucional, uma frase dita no cotidiano, inserida num romance ou inscrita num outro tipo qualquer de texto, jamais será o mesmo enunciado, pois cada um desses espaços, possui uma função enunciativa diferente.

Conforme Gregolin (2004, p. 101-103), o objetivo da análise foucaultiana é desconstruir a idéia do sujeito como origem e fundamento dos sentidos a fim de chegar à figura do sujeito histórico. Pensando esse sujeito como figura discursiva, Foucault em “O que é um autor” (1992) trata do efeito da autoria. Entendendo esse efeito como uma instalação no discurso da evidência de um sujeito que se submete a múltiplas determinações histórico-sociais, o autor nos conduz a olhar a história das condições de produção, de disseminação e apropriação dos textos por meio da análise dos movimentos históricos da atribuição de um nome próprio a um texto. Assim, a criação da função-autor foi um processo que se desenvolveu desde a Idade Média como um dispositivo de controle da circulação dos textos ou para garantir-lhes autoridade por meio de uma assinatura que os legitimam.

O conceito de autoria pode, dessa forma, ser analisado numa perspectiva sócio-histórica acompanhando a constituição do autor como personagem criado entre os séculos XVII e XVIII, momento marcado pela forte individualização das idéias, dos conhecimentos e das ciências. Da mesma forma, analisar a autoria na relação texto-sujeito que o produziu significa conceber esse sujeito da escrita como uma construção do próprio discurso. Trata-se, portanto, do sujeito do discurso, inscrito na materialidade do texto, na maneira como ele aponta para seu autor e não do sujeito empírico, nem do sujeito enquanto indivíduo.

Foucault (1969/2006c, p. 56-57) propõe quatro particularidades que definem a função autor:

a função autor não está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos; não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar.

Foucault (1971/2005b, p. 51-52) afirma que, para analisar o discurso “em suas condições, seu jogo e seus efeitos, é preciso optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco e que correspondem aos três grupos de funções evocadas: questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (p.51). Para isso, são necessários certos princípios.

Primeiramente, um princípio de *inversão*: lá onde, segundo a tradição, cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e de sua continuidade, nessas figuras que parecem desempenhar um papel positivo como a do autor, a disciplina, da vontade de verdade, é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso (...)

Um princípio de *descontinuidade*: o fato de haver sistemas de rarefação não quer dizer que por baixo deles e para além deles reine um grande discurso ilimitado, contínuo e silencioso que fosse por eles reprimido e recalcado e que nós tivemos por missão descobrir restituindo-lhe, enfim, a palavra. (...). Os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram e se excluem.

Um princípio de *especificidade*: não transformar o discurso em um jogo de significações prévias (...). Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade.

Quarta regra, a *da exterioridade*: não passar do discurso para seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele, mas a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras.

Conforme Gregolin (2004, p.106-107), a esses princípios está subentendido as idéias que Foucault expôs em *Arqueologia do saber* (1969/2005a), de onde retoma quatro princípios reguladores para a análise do discurso, opondo-se às categorias das análises advindas das abordagens históricas tradicionais (a “idéia de unidade, originalidade e significação, que dominam a história tradicional das idéias”), as quais propõe substituir pelas idéias de acontecimento, série, regularidade e possibilidade.

Se na história tradicional buscava-se o “ponto de criação e a unidade de uma obra, tema ou época”, Foucault propõe que a tarefa da história atualmente deve ser a de “estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o ‘lugar’ do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição” (FOUCAULT, 1971/2006, p. 56).

Segundo Gregolin (2004, p.107), Foucault propõe substituir as noções tradicionais de consciência e continuidade, signo e estrutura pelas noções de acontecimento e série, regularidade, casualidade, descontinuidade, dependência, transformação, que constituem a base da análise dos discursos pensada por ele.

Na análise do discurso proposta por Foucault, os discursos devem ser tratados como conjunto de acontecimentos discursivos, pois

é sempre no âmbito da materialidade que se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de uma dispersão material (1971/2005, p. 57)

Destacam-se, conforme Brandão (2004, p. 37), dentre as contribuições das idéias de Foucault, as que se referem à concepção de discurso e à de formação discursiva para o estudo da linguagem. A primeira se refere à concepção do discurso como prática que provém da

formação dos saberes e à necessidade, sobre a qual insiste, de sua articulação com outras práticas não-discursivas. A segunda diz respeito ao conceito de “formação discursiva” cujos elementos que a constituem são regidos por determinadas “regras de formação”, dentre os quais, ressalta-se a distinção entre enunciação (que em diferentes formas de jogos enunciativos singulariza o discurso) e o enunciado (que passa a funcionar como unidade lingüística básica, abandonando-se dessa forma, a noção de sentença ou frase gramatical com essa função). Destaca-se ainda a concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico, na qual o discurso não pode mais ser analisado simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquiva e também como luta. O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam uma vez que quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente, que passa por verdadeiro, que veicula saber – o saber institucional – e é gerador de poder. Por fim, ressalta-se a idéia de que a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência do poder.

Segundo Gregolin (2004, p. 63), reafirmando sua vinculação com as propostas althusserianas, Pêcheux retoma a tese da interpelação ideológica acentuando o caráter *contraditório e desigual*²⁷ do assujeitamento e o fato de os aparelhos ideológicos não só reproduzirem mas também *transformarem*²⁸ as relações de produção. Retoma também o conceito de *formação discursiva*²⁹ a do texto de “Arqueologia do saber” e acrescenta a ele a reflexão sobre a *materialidade do discurso e do sentido*³⁰. Postula que:

os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes (...) Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao

²⁷ Grifo da autora

²⁸ Grifo da autora

²⁹ Grifo da autora

³⁰ Grifo da autora

“todo complexo com dominante” das formações discursivas (PÊCHEUX, 1988, pp.161-162).

Fazendo uma auto-crítica de sua primeira obra, Pêcheux (1988, p.277) declara que não ficou quite com o materialismo histórico pela simples referência às condições sócio-históricas do discurso e acrescenta ser essa uma das mais graves falhas do trabalho publicado em 1969. Conclui que era preciso explicar o conjunto complexo, desigual e contraditório das formações discursivas em jogo, numa situação, dada sob a dominação do conjunto das formações ideológicas, tal como a luta ideológica das classes determina (PÊCHEUX, 1988, p. 254). Ele acentua o papel da luta ideológica de classes na produção de sentidos.

4.2 AUTOBIOGRAFIA, CONFISSÃO E ESCRITA DE SI

A compreensão da língua enquanto discurso e mediação entre o homem e sua realidade social exige considerar os processos e as condições de produção da linguagem pela análise da relação entre os sujeitos que a enunciam e as situações que determinam o seu dizer (UYENO, 2006, p. 265), pois, conforme Pêcheux (1988), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Dessa forma, o discurso é a materialização do dizer de um indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia. O discurso, constitui-se do objeto teórico da AD – objeto histórico-ideológico – que se produz socialmente por meio de sua materialidade específica (a língua) e de uma prática social, cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção, não dos produtos. O discurso é a dispersão de textos e a possibilidade de entender o discurso como prática deriva da própria concepção de linguagem marcada pelo conceito de social e histórico com a qual a AD trabalha.

Partindo do pressuposto de que não se é possível separar o indivíduo do seu discurso (Pêcheux, 1988), Uyeno (2006, p. 273), ao analisar resenhas das professoras de Língua Portuguesa, alunas do curso de especialização, percebeu que as alunas escreveram usando

pronomes na primeira pessoa do singular em um texto que exigia uma análise de artigos para posterior redação de resenha que requer o uso de terceira pessoa e concluiu que isso ocorria porque ao escreverem sobre um assunto que requeria a sua remissão à sua atividade pedagógica, sem que se percebessem, escreviam sobre si. A pesquisadora concluiu também que, no momento em que escreviam sobre si mesmas, como se estivessem confessando, acabavam por conhecer-se um pouco mais, comprovando o funcionamento do dispositivo da confissão, segundo o qual, o indivíduo que confessa não se faz conhecido apenas por aquele que obtém a confissão, mas também por aquele que confessa, porque a verdade aflora no momento da confissão. Isso levou a autora a afirmar que, ao falar de si, as pessoas se conhecem um pouco mais.

Conforme Uyeno (2006, p.270), a autobiografia inaugurada por Rousseau em sua obra *As Confissões*, difundiu-se como gênero literário explorado por Goethe, Wordsworth e Stendhal. A proposta de Rousseau em comunicar verdades sobre o ser humano por meio do relato autobiográfico tem em Santo Agostinho de Hispona seu mais ilustre seguidor.

Na tentativa de definir a autobiografia enquanto gênero, busca-se a demarcação proposta por Philippe Lejeune, considerado um dos estudiosos que mais tem se dedicado em apresentar originalmente suas idéias e os problemas que circundam a autobiografia. Segundo Marques (2004, p. 3), Lejeune em seu livro *Pacte autobiographique* (1975, p. 1) define a autobiografia como uma “narrativa (récit) retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência enfatizando sua vida individual, em particular, a história de sua personalidade”. Essa definição põe em jogo elementos de quatro categorias: 1) quanto à forma da linguagem: (a) uma narrativa; e (b) em prosa; 2) quanto a seu assunto: uma vida individual, a história de uma personalidade; 3) quanto à situação do autor: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador; 4) quanto à posição do narrador: (a) identidade do narrador e do personagem principal; (b) perspectiva retrospectiva da narrativa.

A autobiografia opera um eu centrado, capaz de dar unidade a uma seqüência de experiências, de estabelecer uma ordem e que se impõe a tarefa de colocar sua vida em uma narrativa compreensível, julgando-se capaz de estabelecer uma ordem a suas memórias e sentimentos (Marques, 2004, p. 6).

Conforme Gomes (2006), Lejeune também coloca a escrita autobiográfica não como uma relação estabelecida do exterior, entre eventos extratextuais e textuais, nem pela análise interna do funcionamento do texto, mas como um “contrato de leitura” estabelecido, que determina o modo de leitura do texto e engenha os efeitos que, a ele atribuídos, parece- nos defini-lo como autobiografia.

A autobiografia é, antes de tudo, um texto literário, pois a narrativa de vida de uma pessoa, se bem escrita pode trazer ao leitor o mesmo prazer da leitura de um romance. É ainda, na visão do autor uma utopia se pensar a autobiografia presa apenas a relatos de fatos particulares tais como ocorreram, uma vez que esse tipo de escrita é o reflexo e não uma reprodução, uma cópia fiel da realidade. Além do mais, há a questão do tempo, ou seja, existe um espaço temporal entre o momento vivido e a escrita atual que leva a espaços em branco que serão preenchidos pela memória, assim como o eu atual que, modificado em relação ao eu do passado, fará uma narração sob uma nova visão.

Conforme Larrosa (1994, apud UYENO, 2006, p. 272),

considerando-se que a pessoa é constituída de um conjunto de relações consigo mesma, e que a autobiografia é constituída pelo relato sobre si, é constitutiva desse gênero a “experiência sobre si”, uma vez que permite ao indivíduo aprender a se ver, a se dizer ou a se julgar que nada mais significam do que “prender a fabricar o próprio duplo”. Não se trata, entretanto, de um duplo constituído da projeção espontânea ou de uma espécie de reflexividade natural, mas “constituído” ela colocação em funcionamento e uma série de mecanismos e de relação: os mecanismos óticos que determinam o que se pode ver de si mesmo e como se pode se ver; os mecanismos discursivos que estabelecem o que se pode dizer de si mesmo e como se pode dizê-lo e os mecanismos jurídicos que dizem respeito ao como se pode julgar-se e as ações que constroem o que de si pode ser afetado por si mesmo e a forma dessa ação de afetar.

Segundo Maciel (2004, p.3), a autobiografia se insere na categoria de gêneros confessionais que são tão antigos no universo literário quanto o desejo humano de salvar da morte sua existência. O instinto autobiográfico é tão antigo quanto a escrita que evidencia o desejo humano de registrar suas vivências.

Para Camargo (2006, p. 19), a literatura memorial de cunho autobiográfico é a que tem como temática a história de vida do autor sendo sua essência a volta do indivíduo para si mesmo. Esse autor deverá ser uma pessoa real que produz uma narrativa retrospectiva em prosa de sua própria existência focalizando sua vida individual. A essência da autobiografia é, dessa forma, o indivíduo voltar-se para si.

Conforme Lejeune (1975, apud Camargo, 2006, p. 19) a definição de autobiografia envolve quatro categorias diferentes: a forma lingüística (narrativa em prosa); o assunto tratado (vida individual, história pessoal); a situação do autor (o autor cujo nome designa uma pessoa real) e o narrador são idênticos; o ponto de vista do narrador (narrador e protagonista são idênticos e o relato ou narração é orientada de forma retrospectiva).

Nessa perspectiva, uma narrativa somente pode ser considerada uma autobiografia se preencher todas as condições indicadas nas categorias acima, podendo inclinar-se, segundo o autor, ora para a narrativa histórica, ora para a prosa literária.

O exercício autobiográfico se situa na perspectiva do tempo e, conforme observa Mathias (1997, apud Camargo, 2006, p. 19),

o autobiógrafo propõe-se decifrar, por detrás do percurso que foi seu, a identidade que lhe subjaz, a verdade profunda que o anima e determina a sua unidade, em suma fundamentalmente finalidade da sua ambição. Preocupação de inteligibilidade que o levará a operar uma escolha, estabelecer prioridades, a fixar a inteireza da sua personalidade. Porém, ao fazê-lo introduz – porventura sem disso se dar conta – um elemento de reinterpretação que falseia a própria essência do que pretende provar.

Segundo Lejeune (1975, apud Camargo 2006, p. 20), o fato de reinterpretar seus “eus” para reconstruir ou reconhecer sua identidade oculta seu resultado ilusório não constitui problema para o autobiógrafo, não sendo necessário validar informações, pois muito mais

importante será a fidelidade do autor a si mesmo, até mesmo porque aquele que se deseja ter sido é tão ou mais importante na definição do que se é do que aquele que, na realidade, acaba-se por ser. É por esse motivo que para Lejeune, é realizado o que ele denomina pacto autobiográfico que tem por finalidade estabelecer que o texto seja uma autobiografia e para isso é necessário que o autor, o narrador e a personagem principal possuam a mesma identidade que em última instância pode ser apenas um codinome.

O falar se si como dispositivo de individuação que homogeneiza a sociedade por meio de espaços disciplinadores especiais e normaliza as condutas e os enunciados se realizam por meio de técnicas disciplinares (Foucault, 1975/2006). Dessas técnicas disciplinares a **confissão** (Foucault, 1976/1988) e as **tecnologias do eu**³¹ (Foucault, 1994/2006b) se colocam entre os mais importantes para a produção das verdades sobre os indivíduos.

Conforme Uyeno (2006, p. 271), no século XVII, a confissão – prática sacramental cristã em sua gênese – passou a constituir a tarefa de dizer, de se dizer a si mesmo e de dizer a outrem sobre si, passando da confissão diante de sua comunidade (*exomologesis*) para a confissão diante de um interlocutor hierarquicamente determinado (*exogouesis*). A confissão diante da comunidade constituía apenas de um ritual de assujeitamento e de filiação do indivíduo como cristão. A confissão para a um interlocutor determinado que a acolhia, avaliava e aplicava uma penitência. O dispositivo da confissão para efeito da extração da verdade se legitimou em virtude de a verdade se mostrar não estar somente no sujeito que a revelaria pronta e acabada ao confessá-la, mas de se constituir na dupla ação – ação daquele que fala e ação daquele que ouve. Eis as próprias palavras do autor:

Creio ser este um dos mais notáveis traços da prática de si naquela época: o sujeito deve tornar-se sujeito de verdade. Deve ocupar-se com discursos verdadeiros. É preciso, pois, que opere uma subjetivação que se inicia com a escuta dos discursos verdadeiros que lhes são propostos. É preciso, pois, que ele se torne sujeito de verdade, de que lê próprio possa dizer o verdadeiro, que possa dizer a si mesmo o verdadeiro (FOUCAULT, 2001/2004b, p. 438-439).

³¹ Grifo meu

O dispositivo da confissão permaneceu durante muito tempo engastado na prática da penitência, mas, pouco a pouco, a partir do protestantismo, da Contra-Reforma, da pedagogia do século XVIII e da medicina do século XIX, perdeu sua situação ritual. Difundiu-se e foi utilizada em toda uma série de relações: entre crianças e pais, alunos e professores, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos. Seus efeitos se diversificaram tomando forma de interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas ou cartas. (FOUCAULT, 1976/1988, pp. 67-68).

A obrigação da confissão nos é, agora, imposta a partir de tantos pontos diferentes, já estão tão profundamente incorporada a nós que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage; parece-nos, ao contrário, que a verdade, na região mais secreta de nós próprios, não “demanda” nada mais que revelar-se; e que, se não chega a isso é porque é contida à força, porque a violência de um poder pesa sobre ela, finalmente, só se poderá articular à custa de uma espécie de liberação (FOUCAULT, 1976/1988, p 69).

Dessa forma, segundo o autor, a confissão libera e o poder reduz ao silêncio. “A verdade não pertence à ordem do poder mas tem parentesco originário com a liberdade” (Foucault, 1976,2006, p. 69).

A confissão é um ritual de discurso na medida em que coincide o sujeito que fala com o sujeito do enunciado. É também um ritual que se desenvolve numa relação de poder, pois,

não se confessa sem a presença ao menos virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promove-lhe a salvação (FOUCAULT, 1976/1988, p. 70-71).

Foucault (1994, apud UYENO, 2006, p. 272) define como “tecnologias do eu” aquelas que determinam no indivíduo o estabelecimento de uma relação consigo mesmo. Constituem os procedimentos propostos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins graças a relações de autodomínio ou autoconhecimento.

Conforme Manga (2006, p. 1), Foucault apresenta, no ensaio crítico **A escrita de si**, um panorama dos significados que assumem os auto-relatos em dois contextos que influenciaram a vida ocidental. Foucault define a escrita de si como sendo o registro de movimentos interiores, pensamentos, desejos e ações daquele que escreve. O autor comenta que:

nesta pesquisa, o filósofo francês apresenta uma análise de três formas de auto-relatos encontrados em documentos da literatura cristã e em registros da Antigüidade grega, detendo-se, principalmente, nas funções exercidas por essas formas de auto-relatos para seus autores. Essa mesma função foi observada por Foucault ao analisar outra forma de escrita de si, conforme era praticada na Grécia, aproximadamente dois séculos antes: a correspondência. Ao examinar as cartas de Sêneca e Lucílio, Foucault aponta que elas forneciam, aos correspondentes, a impressão de proximidade física e que reproduziam, de certo modo, a sensação de um “contato face-a-face” (Foucault, 1992, p. 150 apud MANGA, 2006, p. 1).

Segundo Foucault (1994/2006b, p. 146-148), a escrita de si era, para os filósofos gregos, uma das atividades que contribuía para o “auto-adestramento”, uma prática essencial no aprendizado da arte de viver. Nos textos de Epícteto, a escrita aparece associada à meditação, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os e, assim se prepara para encarar o real. Também se percebe a escrita associada ao exercício do pensamento de duas maneiras. Uma toma a forma de uma série “linear”³²: vai da meditação à atividade da escrita e desta ao *gummazein*, quer dizer, ao adestramento na situação real e à experiência (trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho na realidade). A outra é circular: a meditação precede as notas, que permitem a releitura, que por sua vez, revigora a meditação. Entretanto, seja qual for o ciclo de exercício em que ocorre, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askêsis*: como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si, a escrita tem, segundo Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é operadora de transformação da verdade em *éthos*. Essa escrita *etopoiética* que aparece em documentos dos séculos I e II parece estar no interior de duas formas já conhecidas e utilizadas para outros fins: os *hypomnêmata* e a *correspondência*.

³² Grifo do autor

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira reflectida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso (FOUCAULT, 1992/2006, p. 141).

Os *hypomnemata* tiveram origem nos livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete. Sua utilização como livro de vida e guia de conduta parece ter se tornado comum a todo um público culto. Como *hypomnemata* notavam-se citações, fragmentos de obras, exemplos e ações testemunhadas ou narradas e lidas, constituindo uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas.

Por mais pessoais que sejam, estes *hypomnemata* não devem porém ser entendidos como diários íntimos, ou como aqueles relatos de experiências espirituais (tentações, lutas, fracassos e vitórias) que poderão ser encontrados na literatura cristã ulterior. Não constituem uma “narrativa de si mesmo”; não têm por objetivo trazer à luz do dia as *arcana conscientiae* cuja confissão – oral ou escrita – possui valor de purificação (FOUCAULT, 1992/2006, p. 137).

Os *hypomnemata* não deveriam ser considerados como simples suporte de memória, pois não se destinavam a substituir eventuais falhas de memória, mas constituir, de preferência, material para exercícios a serem freqüentemente executados: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros. Nas palavras do próprio autor:

Os hypomnêmata devem estar também novamente inseridos no contexto de uma tensão muito evidente na época: em uma cultura muito fortemente marcada pela tradicionalidade, pelo valor reconhecido do já dito, pela recorrência do discurso, pela prática “da citação” sob a chancela da antigüidade e da autoridade, se desenvolvia uma ética muito explicitamente orientada para o cuidado de si na direção de objetivos definidos como: recolher-se em si, atingir a si mesmo, viver consigo mesmo, bastar-se a si mesmo, aproveitar e gozar de si mesmo (FOUCAULT, 1994/2006, p. 149)

Conforme Nascimento e Neves (2006, p.1) numa tradução a partir de “Dits et Écrits”, 1994, vol. IV, pp. 783-813, Foucault, ao iniciar o estudo sobre as regras, os deveres e as proibições e as restrições associadas à sexualidade, interessou-se não somente pelos atos permitidos ou proibidos, mas também pelos sentimentos que estavam representados, os pensamentos e os desejos que podiam ser suscitados, a inclinação a perscrutar no si todo sentimento escondido, todo movimento da alma, todo desejo travestido sob formas ilusórias. A diferença entre as proibições da sexualidade e outras formas consiste no fato de que, ao

contrário de outras proibições, as sexuais estão sempre ligadas à obrigação de dizer a verdade sobre si. Dessa forma, as reflexões de Foucault o conduziram à hermenêutica das técnicas de si na prática pagã, depois à prática cristã, estudo no qual encontrou algumas dificuldades porque essas práticas não eram muito conhecidas. Essas dificuldades se referem ao fato de, em primeiro lugar, o cristianismo sempre está mais interessado na história de suas crenças do que na de suas práticas efetivas. Segundo, esse tipo de hermenêutica, contrariamente à hermenêutica textual, não esteve organizada em um corpo de doutrinas. Em terceiro lugar, uma confusão se instalou entre a hermenêutica de si e as teologias da alma e, em quarto lugar, uma hermenêutica de si difundiu-se por toda a cultura ocidental, infiltrando-se pelos numerosos canais e integrando-se a diversos tipos de atitudes e de experiências, de forma que se tornou difícil isolá-la ou distingui-la de experiências espontâneas.

Conforme Nascimento e Neves (2006, p. 2), o objetivo de Foucault era esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens elaboraram um saber sobre eles mesmos (economia, biologia, psiquiatria, medicina, criminologia) considerando que o essencial não é tomar esse saber e nele acreditar, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos “jogos de verdade” que são colocados como técnicas específicas para que os homens compreendam o que são. Essas técnicas se dividem em quatro grupos: 1) as técnicas de produção, graças às quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem o uso de signos, de sentidos, de símbolos ou de significações; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, condutas, modos de ser; de se transformarem a fim de atender um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou de imortalidade. É raro o funcionamento desses tipos de técnicas separadamente. Cada um desses tipos de

técnicas implica em certos modos de educação e transformação dos indivíduos, na medida em que se trata de adquirir certas aptidões e atitudes.

Os dois primeiros tipos de técnicas se aplicam ao estudo das ciências e da lingüística (técnicas de produção e técnica de sistema de signos), e são as técnicas de si e de poder que despertam o interesse de Foucault.

Ao esboçar a evolução da hermenêutica de si, Foucault considera dois contextos diferentes, mas historicamente adjacentes: a filosofia greco-romana dos dois primeiros séculos do começo do Império Romano e a espiritualidade cristã e os princípios monásticos tais como se desenvolveram nos séculos IV e V, sob o Baixo-Império. Por outro lado desejava abordar o sujeito de um ponto de vista teórico e em relação com um conjunto de práticas da Antigüidade tardia. Para os gregos, as práticas tomavam a forma de um preceito: *epimeleisthai sautou* (tomar conta de si, ter cuidado consigo, preocupar-se, cuidar-se de si). Para os gregos, esse preceito configura um dos grandes princípios das cidades, uma das grandes regras de conduta da vida pessoal e social. Hoje isso é obscuro e perdeu sua força e quando se coloca a questão: “Qual é o princípio moral que domina toda a filosofia da Antigüidade?”, a resposta não é o “tome conta de si mesmo”, mas o princípio délfico, *gnôthi seauton* (conhece-te a ti mesmo).

Nascimento e Neves (2006, p. 3) apontam, nessa tradução, que nos textos gregos e romanos, a imposição para conhecer-se a si mesmo está sempre associada ao princípio do cuidado de si, e é essa necessidade de tomar conta de si que torna possível a aplicação da máxima délfica. Segundo Sócrates, três coisas são importantes e concernem à maneira como convida os demais a se ocuparem de si mesmos: 1) sua missão lhe foi confiada pelos deuses e ele não a abandonará antes de seu último suspiro; 2) ele não exige nenhuma recompensa por sua missão, é desinteressado e a cumpre com bondade; 3) sua missão é útil para a cidade. A filosofia antiga e o ascetismo cristão se colocam sob o mesmo signo: aquele do cuidado de si

sendo a obrigação de conhecer-se um dos elementos centrais do ascetismo cristão.

Concluindo, Nascimento e Neves (2006, p. 4) afirmam que,

existem muitas razões que explicam que o “conhece-te a ti mesmo” eclipsou o “cuida de si mesmo”. A primeira é que os princípios morais da sociedade ocidental passaram por uma profunda transformação. Experimentamos a dificuldade de fundamentar uma moral rigorosa e princípios austeros sobre um preceito que mostra que devemos nos preocupar conosco mesmos mais do que qualquer outra coisa. Inclina-mos, em princípio, a considerar o cuidado de si como qualquer coisa de imoral, como um meio de escapar a todas as regras possíveis. Herdamos isso da moral cristã que faz da renúncia de si a condição da salvação. Paradoxalmente, conhecer-se a si mesmo constituiu um meio de renunciar a si mesmo.

A segunda razão é que na filosofia teórica que vai de Descartes a Husserl, o conhecimento de si (sujeito pensante) ganhou uma importância tanto maior enquanto ponto de referência da teoria do conhecimento. Para resumir: tem ocorrido uma inversão na hierarquia dos dois princípios da Antigüidade, “cuida de ti mesmo” e “conhece-te a ti mesmo”. Na cultura greco-romana, o conhecimento de si aparece como consequência do cuidado de si. No mundo moderno, o conhecimento de si constitui o princípio fundamental.

Por meio do falar de si por meio da escrita do texto autobiográfico o indivíduo conhece a si mesmo porque a escrita **provoca**³³ a maiêutica e a compreensão, por **suscitar e trazer**³⁴ à lembrança o que se conserva na memória, no esforço para recordar.

Conforme Larrosa, (1994 apud UYENO, 2004, p. 273-274), a ontologia do sujeito, assim, não é mais que a experiência de si do que a “subjetivação” focaultiana. Há um sujeito porque é possível traçar a genealogia das formas de produção dessa experiência porque é possível estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, portanto, da história da “subjetividade”, se a entendemos como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo.

A partir do entendimento que o ser humano é sujeito sócio-histórico, determinado pela ideologia, a autobiografia permite que, ao falar de si, esse sujeito evidencie características pessoais, emocionais e culturais que lhe garante uma identidade própria. Uma

³³ Grifo meu

³⁴ Grifo meu

identidade construída em uma ação coletiva e individual refletindo a cultura e os valores do meio social.

É nesse sentido que se justifica nessa pesquisa empreender um projeto de ensino de escrita para poder ter acesso à razão pela qual as alunas do Curso Normal Superior do Centro UNISAL optaram pelo curso que as habilitam para o exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a prática pedagógica se relaciona não só aos saberes teóricos que lhe servem de pressuposto, mas se relaciona, sobretudo com a vida que se manifesta em valores e condições sócio-históricas e econômicas que influenciam a maneira de pensar e agir dos professores.

PARTE II

CURSO NORMAL SUPERIOR: UM UNIVERSO FEMININO

ANÁLISE DE CORPUS

O presente estudo teve como ponto de partida buscar entender por que algumas pessoas ingressavam em um curso de nível superior que lhes outorga a docência das séries iniciais de educação formal, quando o ingresso em quaisquer outros cursos superiores lhes reverteria em prestígio e em remuneração superiores.

Confirmado formalmente o que informalmente já se indicara, isto é, a predominância no Curso Normal Superior de alunas do sexo feminino, levantou-se a hipótese de que elas ingressam nesse curso porque são determinadas por um discurso histórico de que constitui uma atividade tipicamente feminina.

Esta pesquisa, assim, objetivou, no primeiro momento, detectar, na materialidade lingüística do discurso dessas alunas, discurso esse manifestado em respostas por escrito a um questionário que lhes fora solicitado, os indícios dessa determinação.

Num segundo momento, propôs-se uma atividade pedagógica de produção escrita de autobiografia, um dos chamados gêneros da vida, na disciplina “Fundamentos da Alfabetização”, ministrada no Centro Universitário Salesiano – U.E. de Lorena. A proposição dessa atividade pretendeu o desenvolvimento da habilidade de redigir um tipo de texto não considerado na escola e que ocupa, hoje, um lugar de proeminência (Coracini, 2002, Uyeno, 2006), dado o pressuposto de que contribui para o auto-conhecimento, por permitir ao autor falar sobre si. A outra razão para a proposição do desenvolvimento da autobiografia era o fato de esse tipo de texto permitir o rastreamento, na materialidade lingüística do discurso produzido nessas produções textuais: 1) a reiteração da determinação histórica para a sua

escolha pela formação de professores de séries iniciais bem como 2) a presença de indícios de que escrever sobre si leva ao conhecimento de si.

Esta segunda parte da dissertação, assim, apresenta, no primeiro capítulo, as condições de produção do discurso de professoras-alunas de Curso Normal Superior; no segundo capítulo, a análise de um corpus, constituído a partir de respostas a um questionário solicitado pela pesquisadora, e, no terceiro capítulo, a análise de um outro corpus, constituído de produções textuais da autobiografia produzida por essas mesmas alunas - professoras. Faz-se oportuno explicitar, em síntese, que esta dissertação um corpora complexo.

CAPÍTULO 1

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO DE ALUNAS DO CURSO NORMAL SUPERIOR

A condição de produção do discurso compreende, como apresentado na parte teórica, fundamentalmente, os sujeitos e a situação, incluindo também a memória.

Segundo Orlandi (2005, p 30),

podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

A coleta de dados para a composição do corpus destinado à análise foi realizada por meio de dois instrumentos: a) respostas a um questionário que visou coletar depoimentos sobre o que significava para elas ser professora alfabetizadora e os motivos que as levaram a escolher a profissão docente, e b) produção de um de um texto autobiográfico que visou desenvolver nas alunas a habilidade de redigirem um tipo de texto que lhes permitiria, por meio dessa escrita, um auto-conhecimento, a partir da percepção de sua a trajetória de vida até o momento atual em que, tendo optado pelo magistério para as séries iniciais, freqüentam o Curso Normal Superior.

As alunas realizaram as atividades nas aulas da disciplina Fundamentos da alfabetização. Os textos analisados foram redigidos por alunas do 2º e 3º anos do Curso Normal Superior, regularmente matriculadas no ano letivo de 2006, no Centro Universitário Salesiano – U.E. de Lorena. As classes eram compostas de quarenta e doze alunas respectivamente, totalizando cinquenta e duas alunas, sendo que todas participaram da

pesquisa, tendo respondido o questionário e redigido a autobiografia que constituíram os dados brutos dos quais se compôs o corpus para efeito de análise desta pesquisa.

A solicitação pelas respostas ao questionário sobre as razões que as teriam levado a optar pela docência para séries iniciais do ensino formal teve por objetivo obter subsídios que permitissem atingir o objetivo de detectar, em seu discurso, uma determinação histórica da atividade feminina para responder à primeira pergunta de pesquisa: As alunas do Curso Norma Superior optam por um curso de nível superior para lecionar para as séries iniciais do EF se qualquer outra carreira poderia lhes garantir melhores salários e prestígio porque são determinadas por um discurso histórico?

Essa solicitação visou, ainda, obter subsídios para se detectar, em seu discurso, o imaginário da docência das séries iniciais do Ensino Fundamental para responder às segunda e terceira perguntas de pesquisa, quais sejam: Qual é a imagem que as alunas do Curso Normal Superior têm da atividade docente em séries iniciais de nível de Ensino Fundamental? Qual é a imagem que as alunas do Curso Normal Superior fazem de professores de séries iniciais de nível de Ensino Fundamental?

Num segundo momento da pesquisa, foi proposta uma atividade de redação de um texto autobiográfico. Essa proposição pretendeu desenvolver nas alunas-professoras a habilidade de redigir um tipo de texto que, embora não seja considerado um texto propriamente escolar, tem ganhado espaço no âmbito pedagógico (Coracini, 2002), por permitir um auto-conhecimento por aquele que o redige.

Essa proposição de redação do texto foi antecipada pela elucidação das características fundamentais da autobiografia. A produção do texto também não foi subsidiada por instruções específicas quanto à forma, mais especificamente, quanto à paragrafação, no que diz respeito à extensão ou quanto ao conteúdo, mais precisamente, quanto à fase da vida a que se refeririam ou ao foco da autobiografia.

A composição do corpus de pesquisa, sob a perspectiva discursiva de linha francesa, contempla o que se denomina “regularidade discursiva” (Orlandi, 1986) que se constitui de dizeres que se repetem e, como tal, caracterizam-se como enunciados que não emanam de indivíduos empíricos (chamados de “reais” pelo senso comum), mas de indivíduos enquanto ocupantes de um lugar institucional, no caso da presente pesquisa, alunas-professoras de Curso Normal Superior, e indivíduos afetados pelo momento sócio-histórico e pela ideologia que perpassa esse momento. Contemplar a regularidade discursiva significa que o corpus discursivo destinado à análise sob a perspectiva discursiva francesa se faz por meio de recortes discursivos. “O recorte é uma unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Dito de outro modo, é um fragmento da situação discursiva” (Orlandi, 1986).

No caso da presente pesquisa, o corpus de análise constituir-se-á de recortes, fragmentos de enunciados produzidos na situação discursiva em que estão inseridas alunas-professoras de Curso Normal Superior do Centro Universitário Salesiano – U.E. de Lorena (UNISAL).

CAPÍTULO 2

PROFESSORAS DE SÉRIES INICIAIS: UM DISCURSO FEMININO

Neste capítulo, apresenta-se a análise das respostas ao questionário em que as alunas do Curso Normal Superior justificavam a escolha pela docência de ‘series iniciais da educação formal.

Analisa-se, a seguir, os excertos de depoimentos (doravante ED)³⁵ que permitiram entender as razões que levaram as alunas pesquisadas a optarem pelo curso Normal Superior. Faz-se necessário esclarecer que os excertos de depoimentos - ED - foram recortados (Orlandi, 1986) das respostas das alunas-professoras do Curso Normal Superior ao questionário nos quais explicitavam as razões pelas quais haviam se inscrito nesse curso. Também é oportuno que se elucide que o critério para o estabelecimento de cada item de análise se fundamenta na Análise do Discurso de linha francesa, como mencionado, na descrição das condições de produção do discurso. Contemplaram-se, assim, as regularidades discursivas, dito de outra forma, os dizeres regulares, os dizeres que se repetem, os dizeres que predominam nos textos coletados.

Leva-se em consideração que, se os dizeres se repetem, eles não emanariam de pessoas reais com suas experiências pessoais, mas de pessoas que representam um lugar social. Privilegiando-se a regularidade discursiva, ter-se-á acesso à representação que alunas-professoras de séries iniciais do nível de ensino fundamental fazem de professores dessas séries, para se obter as razões pelas quais eles se inscrevem na Escola Normal Superior.

³⁵ Legenda

ED: excerto de depoimento

EA: excerto autobiográfico

A: aluna

Analisam-se, neste capítulo, os dizeres que se repetiram, que se revelaram predominantes nos questionários.

2.1. PROFESSORAS DE CRIANÇAS: UM FAZER FEMININO

A partir da hipótese norteadora desta dissertação de que a opção das alunas do Curso Normal Superior do Centro UNISAL – U.E. de Lorena era determinada por um discurso histórico de que o magistério era uma atividade tipicamente feminina, este item contemplou a regularidade discursiva mais proeminente que se refere à hipótese levantada por esta pesquisa, das quais se elegeram algumas para efeito de análise.

Analise-se o Excerto de Depoimento (doravante ED)¹, abaixo transcrito, da aluna (doravante A)¹¹:

ED1

A11 *Escolhi este curso porque gosto de trabalhar com crianças.*

Ao afirmar a opção pelo Normal Superior pelo fato de “gostar de criança”, A11 enuncia julgando-se dona de seu dizer, quando, na verdade, profere um dizer interdiscursivo determinado pela memória discursiva. Isso significa que esse dizer pertence a um “já-dito” que se manifesta na idéia de que as mulheres são seres especiais para trabalhar com as crianças. Todo esse sentido, já dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo que distantes, de que fala Orlandi (2005), tem efeito sobre o que A11 afirma: ela julga que profere um dizer que lhe pertence, quando esse dizer constitui um dizer já dito.

Ao afirmar que escolheu o curso por gostar de criança, A11 enuncia reconhecer o caráter profissional do magistério; entretanto não se refere à remuneração o que torna evidente

o efeito do silêncio constitutivo de todo dizer que se manifesta pelo apagamento de outras vozes específicas “o qual adquire caráter de evento histórico institucionalizando o sentido”, afirmado por Orlandi (1993, p, 142).

Não há como negar que A11 profere um discurso histórico, compartilhado e tácito de que a educação das crianças é considerada, em nossa sociedade, uma atribuição feminina e, por essa razão, a tarefa de uma mulher é justamente “cuidar” das crianças. O discurso de A11 repete o dizer de que a mulher é dotada de características ideais, já que naturais, inerentes a ela, para desempenhar o papel de educadoras de crianças.

Analise-se, a seguir, no ED2, proferido por A10, em repetição ao afirmado por A11:

ED2

A10 *A primeira razão que me levou a optar pelo Curso Normal Superior foi por gostar demais de crianças.*

Ao dizer que sua opção pelo magistério para as séries iniciais se deve ao fato de *gostar demais* de crianças, A10 imagina que é fonte de seu dizer quando afirma a sua opção (*o que me levou...*). Sujeito de sua história, enuncia sob a ilusão de produzir esse dizer; entretanto ele já faz parte da crença compartilhada por todos de que, para se dedicar ao magistério, é necessário gostar e querer cuidar especificamente de crianças. Observe-se também, no dizer de A10, o caráter maternal de que é revestido o magistério, quando argumenta que gostar de crianças determinou a escolha pelo Curso Normal Superior, sem que faça qualquer menção ao trabalho. A10 revela repetir um dizer determinado pela memória discursiva de que existem diferenças naturais entre homens e mulheres, segundo as quais, por sua constituição natural, cabe-lhe a tarefa de educar e socializar as crianças, como parte e extensão de suas funções maternas. Observe-se como a memória discursiva de uma qualidade feminina predomina

sobre o aspecto profissionalizante do Curso Normal Superior, aspecto que lhe é inerente, mas é silenciado por A10.

Analise-se, a seguir o discurso de A12:

ED3

A12 *Eu escolhi esta profissão pelo imenso amor que tenho por crianças, não conseguiria me ver fazendo outra coisa...*

Ao afirmar que sua opção está relacionada ao *imenso amor* que sente pelas crianças, A12 também revela enunciar sob a ilusão de que esse dizer é só seu, quando, na verdade, não é fonte nem origem desse dizer. Ao usar o adjetivo *imenso*, A 12 reforça o caráter feminino e maternal da atividade docente. Para compreender esse aspecto, é importante recorrer às teses de Althusser sobre os aparelhos ideológicos e sobre o assujeitamento que pressupõem um sujeito atravessado pela ideologia. Afirar que o amor que tem por crianças determinou a escolha pela profissão da docência constitui, na verdade, um dizer já dito. A12 acredita que é produtora do discurso que profere, mas, na realidade, enuncia assujeitada pela história e pela ideologia que construíram um conceito de SER professor relacionado à tarefa de cuidar de crianças. Cabe ressaltar que a tarefa de educar e socializar crianças, durante muito tempo, exigia um trabalho baseado na aprendizagem pela assimilação de modelos ideais, como lembra Schaffrath (2000). A criança era colocada diante de grandes personagens da história para se espelhar em suas qualidades morais. O mesmo acontecia e acontece até hoje em relação ao professor, do qual se exige o exemplo, o modelo de moralidade, a inteligência e a virtude para que os alunos nele possam se espelhar. Se esse é um requisito indispensável para o exercício do magistério, não há modelo melhor do que aquele que escolhe uma profissão pelo amor que tem pelas crianças. Ao afirmar que *não conseguiria se ver fazendo outra*

coisa, A12 revela assumir o caráter natural do sujeito feminino: a maternidade. É como se ela, para existir, necessitasse dessa tarefa para reafirmar sua feminilidade: mulher nasceu para ser mãe e educadora e para amar crianças incondicionalmente. Percebe-se aqui a representação do caráter vocacional da tarefa de educar as crianças. O magistério é visto como um sacerdócio e, dessa forma, só pode ser exercido por pessoas devotadas e dóceis que não precisam, em consequência desse caráter vocacional, serem bem remuneradas, porque, em primeiro lugar, está o amor à profissão. A12 também revela em seu dizer o apagamento, o silêncio constitutivo que evidencia “o que não é preciso ser dito” (Orlandi, 1993, p. 91). Isso significa afirmar que o magistério possibilita à mulher realização profissional, porque é uma atividade que lhe permite conciliar as tarefas domésticas com o trabalho e, além disso, explica o apagamento do aspecto financeiro pelo fato de, geralmente as mulheres não serem as primeiras responsáveis pela manutenção de seus lares. Embora A12 se refira ao aspecto profissional da docência, silencia sobre o aspecto econômico. O depoimento de A12 revela-se heterogêneo, constituído por um discurso contemporâneo que impõe o ensino superior como necessidade e uma formação discursiva de profissão que é atravessada pela formação discursiva do feminino.

Analise-se o ED4, fragmento do discurso de A8 que ressoa do discurso de A8 que ressoa do discurso de A12

ED4

A8 Optei em fazer o Curso Normal Superior porque quero ter uma profissão que me dê prazer e não há nada que me dê mais prazer que “crianças”; adoro estar com elas.

Ao afirmar que a opção pelo Normal Superior fora determinada pela crença na necessidade de ter uma profissão que desse prazer, A8 parece reforçar (ou justificar) a idéia de que o professor deve ser vocacionado para exercer a profissão, logo, a sua realização não está relacionada a salário, mas à satisfação pessoal. Do uso do verbo optei (que significa “escolhi entre outras opções”) deduz-se que ela acredita que, embora existam profissões que são mais valorizadas (as quais ela não escolheu), e ela saiba que a profissão do magistério não é valorizada, o magistério lhe oferece uma satisfação pessoal por meio da realização profissional, satisfação pessoal essa relacionada à natureza feminina: a mulher nasceu para ser mãe e educadora. Mais uma vez, denota-se, aqui, a reprodução de um dizer e um atravessamento pelo histórico e ideológico, segundo o qual o exercício do magistério é tarefa feminina e exige características naturais como a maternidade. É a mulher que, pelo exemplo de virtude, dote natural que exerce pela maternidade, está preparada para educar as crianças, seres que necessitam de cuidados. Não há, além disso, a necessidade de ser uma atividade bem remunerada, pois as mulheres não eram as responsáveis pela manutenção de suas casas, tarefa que cabia ao homem.

Aproxima-se desse dizer a afirmação de A22 cujo conteúdo é semelhante ao de A8 no que diz respeito à vocação, com a particularidade de ampliar seu conceito que é analisado em outra categoria de análise.

Os dizeres analisados, neste item, permitem a percepção de um sujeito heterogêneo constituído de um discurso contemporâneo que enuncia a profissionalização como necessária e afetado pela memória discursiva de que o magistério constitui uma atividade tipicamente feminina o que confirma a hipótese inicial desta pesquisa.

2.2. A IMAGEM DA DOCÊNCIA DAS SÉRIES INICIAIS DE NÍVEL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Comprovada a hipótese da qual se partiu, procede-se ao rastreamento na materialidade lingüística do discurso das alunas aspectos que transcenderam essa hipótese e que constituíram regularidades discursivas.

Analisa-se, a seguir, os excertos que permitiram apreender a imagem que as alunas pesquisadas têm da atividade docente em séries iniciais de nível do Ensino Fundamental e a imagem que fazem de professores de séries iniciais de nível de Ensino Fundamental.

Analise-se, no ED5, abaixo transcrito, um enunciado de A22 apresenta um dizer que se refere à atividade docente:

ED5

A22 *Meu despertar para essa profissão deu-se no contato diário com as crianças, foi através delas que descobri minha vocação para lecionar e é por elas que desejo estudar e buscar a melhor maneira de ajudá-las em sua humanização.*

Nota-se, aqui, que o aspecto vocacional, para A22, é relevante e isso implica querer estudar para exercer a *profissão* do magistério. No dizer de A22, duas palavras merecem atenção: *despertar* e *vocação*. Etimologicamente (Ferreira, 2001, p. 228), o termo *despertar* significa, entre outras coisas, “aparecer, despontar, mostrar-se, revelar-se”. Observe-se como, ao afirmar “*meu despertar*” para essa profissão A22, faz pressupor que a docência é algo latente e que se mostra, revela-se a partir do seu contato com crianças. É como se o fazer docente já existisse nela e despontasse, aparecesse sob a forma de “opção” pelo magistério

nas séries iniciais do ensino fundamental. O termo vocação (Ferreira, 2001, p. 713) vem do latim *vocatione* e significa “ato de chamar, escolha, chamamento, predestinação”. A menção a “despertar” para a “vocação” por meio do contato com crianças revela uma descoberta que reforça o caráter feminino do magistério. O ser mulher no imaginário social e presente no imaginário de A22 está associado ao cuidar de crianças, vocação especificamente feminina. A palavra vocação entendida como “ato de chamar” revela o aspecto místico e religioso de que é revestida a palavra vocação: é Deus quem chama o sujeito para uma missão, para a qual ele já nasce predestinado a cumprir. Esse significado do termo vocação apresenta-se no discurso do Centro UNISAL, manifesto no Projeto Político Pedagógico quando menciona o tripé no qual se assenta a educação salesiana – Razão, Religião e *Amorevollezza*³⁶. A22 remete a esse discurso, ao mencionar a palavra “vocação”, revelando que julga que não há outra forma de dizer que o fazer docente exige pessoas predestinadas ao exercício do magistério. Em uma síntese do dizer de A22, *descobri minha vocação* equivale a “retirei” o que encobria, escondia a minha predestinação, a missão para a qual vim para este mundo. Ao afirmar que é por meio das crianças que descobrira a sua vocação para *lecionar e é por elas que deseja estudar e buscar a melhor maneira de ajudá-las em sua humanização*, A22 manifesta um dizer interdiscursivo entendido como um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos, de que fala Orlandi (2005). A22 traz a marca do esquecimento número um (esquecimento ideológico) que, segundo Orlandi (2005), é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. A 22 reproduz um dizer que julga que a educação é a solução para todos os problemas que enfrentamos. Seu dizer se faz pela ilusão de que esse discurso é seu; entretanto esse é um dizer reproduzido, determinado pela ideologia e pela história. A Educação e o professor são vistos como

³⁶ *Amorevollezza* = palavra italiana que não tem tradução literal e expressa o amor que deve permear o ato educativo.

“redentores” do próprio homem, pois somente pela educação e pela ação do professor é possível *humanizá-lo*.

Além de revelar pensar-se vocacionada, A22 afirma a necessidade de preparo e dedicação, uma vez que sua tarefa como professora é nobre: ajudar as crianças a se tornarem humanas. Não há como não se remeter aos propósitos dos primeiros missionários de tornar silvícolas (leia-se: não humanos) humanos. O aspecto missionário da atividade docente é demarcado na palavra “ajuda” que define a nobre tarefa altruísta do profissional professor. Percebe-se que o discurso de A22 reitera a proposta do Centro UNISAL – U.E. de Lorena que é uma instituição católica que fundamenta o fazer pedagógico no tripé Razão-Religião-*Amorevolezza*, utilizando-se; inclusive, da máxima “a educação é obra do coração” que se constitui de palavras do próprio fundador da obra salesiana, Dom Bosco. A imagem que A22 faz do fazer docente é a de uma atividade em que há a exigência da vocação para tornar possível ao professor realizar sua missão de humanizar e mudar as crianças. A22 permite perceber, em seu discurso, que detém uma imagem da atividade docente relacionada à escola redentora e transformadora que pode salvar o ser humano, isto é, é preciso freqüentar a Escola para se ser alguém na vida. Esse é um discurso do cotidiano que afirma que, se não o for pela Escola e pela ação docente, o ser humano não pode ser reconhecido como ser humano: a educação é a solução.

O discurso proferido pelas alunas no que se refere ao caráter vocacional do exercício do magistério, remete à etimologia do termo professor resgatado por Nóvoa (1992). Buscando ao longo da história, ele encontrou em Kreutz (1986) a referência ao significado do termo professor que, segundo ele, advém do termo que significa aquele que **“professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”**³⁷. Assim, o professor é aquele ser sublime que

³⁷ Grifo do autor

se realiza profissionalmente não pela remuneração que recebe, mas pela satisfação de ver seus alunos aprendendo, que traduz sua tarefa em sinônimo de amor, dedicação e vocação.

O mesmo dizer pode ser observado no ED6 em que a A19 evidencia, em seu discurso, a missão salvífica da Escola, missão essa que se realiza por meio da atividade docente, um *dom maravilhoso*.

ED6

*A19 ...Ser professor é um **dom** maravilhoso, e que regado com muito amor, tornará os problemas mais fáceis, pois você ama aquilo que faz. **Acredito que tudo pode ser mudado através da educação.***

A19 usa a palavra “dom” que significa “dádiva, presente; qualidade inata” (Ferreira, 2001, p. 244) para se referir à opção pelo magistério, reforçando o caráter vocacional e de apostolado da profissão. Tal como, para A22, para A19, a docência nas séries iniciais do ensino fundamental está latente em alguns professores dos quais ela julga ser um.

A 19 revela acreditar que o professor nasceu com o dom para educar e sua tarefa é nobre, uma vez que, se regar com muito amor, pode tornar mais fáceis os problemas a serem enfrentados. A palavra “regar” aparece aqui com o sentido de cuidado. Regar com amor parece evidenciar a necessidade de oferecer o necessário para que a criança cresça saudável na escola, pois A19 acredita que “*tudo pode ser mudado através da educação*”.

A 19 evidencia uma imagem do fazer docente relacionado ao aspecto vocacional da atividade docente que exige pessoas que nasceram com características apropriadas ao exercício do magistério, principalmente, para as séries iniciais do ensino fundamental.

O enunciado “*Acredito que tudo pode ser mudado pela educação*” constitui uma formulação feita sob efeito ideológico e remete a um dizer proferido em outras épocas e que

ainda marca o nosso discurso, evidenciando como somos determinados, afetados pela ideologia. Ao afirmar que pela ação docente há a possibilidade de mudança e que acredita que *a educação é a solução*, A19 revela enunciar sob a ilusão de que esse é um discurso que lhe pertence quando, na verdade, apenas reproduz um dizer presente em discursos de toda sociedade contemporânea que foi repetido em outros momentos históricos e no presente, sobretudo, no discurso político. Note-se que, no dizer da aluna, não há referência à docência como exercício de uma profissão remunerada. Ela silencia esse dizer e comprova que a escolha pelo magistério tem outras razões que não a econômica. Observe-se como, para ela, se há amor naquilo que se faz, os *problemas* se tornam *mais fáceis*, evidenciando a missão salvífica da escola e o aspecto vocacional da atividade docente que exige o dom, a dádiva que, para o exercício de uma atividade missionária, deve ser acrescida de amor.

No ED7, transcrito abaixo, A9 profere um dizer que relaciona a atividade docente como uma atividade que possibilita evolução ao ser humano:

ED7

A9 Estou aqui porque tenho paixão por esta profissão por ela ser a mais linda das profissões, pois dá a chance do ser humano evoluir.

Etimologicamente, o termo evoluir significa, conforme Ferreira (2001, p.302), 1. executar ou sofrer evolução; 2. passar gradualmente de um estado a outro, por uma série de transformações.

Ao afirmar que o magistério é *a mais linda das profissões* porque *dá a chance do ser humano evoluir*, A9 reproduz o discurso de uma atividade que promove a evolução do ser humano, que possibilita a passagem gradual de um estado a outro no que se refere a aquisição dos conhecimentos sistematizados pela escola e que o professor tem a incumbência e

responsabilidade de transmitir. Aqui também denota-se o sujeito atravessado por uma ideologia, segundo a qual a atividade docente se constitui numa profissão que proporciona ao aluno e a ele (professor) crescer. Ao afirmar *estou aqui, porque tenho paixão por esta profissão*, A9 julga que a razão para sua paixão pela docência se explica pelo fato de considerá-la a *mais linda das profissões*. O uso das palavras *paixão e linda* parecem evidenciar a intensidade que marca a escolha pelo magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os enunciados analisados neste item revelam um sujeito heterogêneo constituído por um discurso determinado pela ideologia capitalista e pela memória discursiva de que a docência é uma profissão, mas deve ser exercida por pessoas vocacionadas, escolhidas, predestinadas a realizar missão de humanizar as crianças, favorecendo seu desenvolvimento. O aspecto vocacional missionário é fortemente presente nos dizeres das alunas do Curso Normal Superior do Centro Unisal – U.E. de Lorena que contempla, em seu Projeto Político Pedagógico, essa dimensão da atividade docente por meio da proposição do objetivo de formar bons cristãos e honestos cidadãos.

As regularidades lingüísticas evidenciam que a imagem que as alunas fazem da docência é que se trata de uma atividade para a qual se nasce e possibilita tornar humanos os alunos, tendo em vista a solução de problemas e a transformação.

2.3. A IMAGEM DO PROFESSOR DE SÉRIES INICIAIS DE NÍVEL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Este item de análise contemplou a regularidade mais proeminente que se relaciona à imagem que as alunas do curso Normal Superior do Centro UNISAL – U. E. de Lorena têm de professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

No ED8, transcrito abaixo, A17 afirma em seu dizer, que a atividade docente é missão e vocação, tal como afirmara A22 no item de análise anterior:

E8

A17 Não estou aqui por acaso, compartilho da idéia de que professor é missão. É vocação, ele tem que vivenciar o dia-a-dia como se fosse o último de sua vida e acreditar que seus alunos podem conseguir tudo o que sonharem.

Ao afirmar que “*compartilha a idéia de que professor é missão e vocação*”, A17 sugere acreditar que a docência exige pessoas que nasceram para exercê-la. O enunciado: *não estou aqui por acaso!* ganha o significado de que sua presença na Escola Normal Superior não é circunstancial, não é contingencial, de que não foi ela que escolheu a docência, mas ela é que foi escolhida para essa missão. O que equivale dizer “não escolhi a docência como profissão” no sentido de atividade pela qual se é remunerado.

Essa passagem do enunciado de A17 permite a percepção de um dizer determinado pela memória discursiva, um já-dito que se manifesta na imagem da atividade docente como aquela, segundo a qual já existem pessoas pré-destinadas, isto é, não se torna professor: o professor nasceu para ser professor,

Observe-se, no enunciado de A17, que o sentido das palavras que utiliza é sustentado pela posição que ocupa enquanto aluna do Curso Normal Superior que a habilitará para o exercício no magistério das séries iniciais do ensino fundamental, confirmando o postulado pcheutiano de que o sentido de uma palavra ou expressão não está nela, mas é delimitado, determinado pela sua condição de produção.

Ao enunciar que precisa “*vivenciar o dia-a-dia como se fosse o último*”, cujo efeito de sentido é de que o professor precisa se consagrar à docência, tal a importância de sua

atividade, A17 sugere que não se trata, para ela, de profissão, mas de uma atividade que lhe atribui sentido à vida, que lhe proporciona realização pessoal.

O enunciado “*acreditar que seus alunos podem conseguir tudo o que sonharem*” revela o aspecto missionário da atividade docente que, para ela, é responsável pela concretização dos sonhos dos alunos.

No ED9, abaixo transcrito, pode-se observar a imagem que A27 tem da atividade docente:

ED9

A27 O professor é pai, mãe, monitor, amigo e se possível doutor, pois tem a missão de cuidar de todos os alunos com carinho, dedicação, entusiasmo fazendo com que aprendam de forma inteligente e agradável.

A27 evidencia uma imagem da atividade docente como aquela que exige algumas características que não revelam a importância da competência profissional. A27 revela uma imagem de atividade docente que exige, precisa, de pessoas “naturalmente boas”, pois estariam dispostas a assumir o papel de *pai, mãe, monitor amigo e se possível doutor*, portanto, alguém disposto a exercer a nobre tarefa, a grande missão de *cuidar de todos os alunos com carinho*.

No imaginário social, instituem-se muitas imagens acerca do professor: a do “professor-modelo”, a do “professor-espelho”, a do “professor-salvador”, a do professor-escultor”, a de que o “professor sabe tudo” (Hoff, 2001, p. 89). Uma imagem de professor que tem a *missão de cuidar de todos os alunos com carinho*. Etimologicamente a palavra missão significa, conforme Ferreira (2001, p.465), 1. função ou poder que se confere a alguém

para fazer algo; encargo; 2. Obrigação, dever; 3. Instituição de missionários para pregação da fé cristã.

O dizer de A27 revela a imagem que tem do professor como alguém que deve assumir outros papéis além do da transmissão de conhecimentos sistematizados, alguém a quem se confere a função de *cuidar de todos*. A construção dessa imagem do professor está relacionada ao fato de socialmente se reconhecer que, para se ser professor é preciso assumir características de quem exerce a função de *cuidar com carinho e dedicação*. Assim, A27 profere seu discurso sob o esquecimento número um que resulta do modo como somos afetados pela ideologia. Ela tem a ilusão de ser a origem do seu dizer, quando, na realidade, retoma um já-dito próprio de instituições religiosas, como o Centro UNISAL, que determinam os papéis que o professor deve assumir na atividade docente. Da mesma forma que A17, A27, ao enunciar “*pois tem a missão de ...*”, imputa à missão do professor (leia-se ter nascido para tal, ter sido escolhida para tal) a causa (*pois*) para dever ser *pai, mãe, monitor, amigo, e se possível doutor* e cuidar dos alunos com carinho no exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental.

As palavras *pai, mãe, amigo e doutor* assumem no dizer de A27 um caráter missionário do professor que assume diversos papéis no exercício de sua profissão. Ser *pai, mãe* significa ser aquele que gera vida e tem a responsabilidade de prover os meios para garantir a manutenção e sobrevivência dos filhos; ser *amigo* significa ser alguém com quem se possa contar e partilhar a vida; ser *doutor* significa ter a capacidade de curar e dar vida também. O professor é visto, dessa forma, como alguém predestinado a exercer a missão de cuidar dos alunos com amor, assumindo vários papéis que são determinantes na sua atuação como docente de séries iniciais do ensino fundamental.

O dizer de A27 no que se refere à palavra *mãe* que etimologicamente significa 1. mulher ou qualquer fêmea que deu à luz um ou mais filhos; 2. Fonte, origem (Ferreira, 2001,

p. 438) remete a idéia de que existem tarefas específicas para as mulheres, o que, num determinado momento atendia a interesses histórico-sociais que visavam manter a hegemonia masculina sobre as mulheres especificando que tarefas cabiam a elas. A partir disso, desenvolveu-se a idéia de que a mulher é o ser dotado de características inatas, apropriadas ao exercício do magistério, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. É assim que, como já apontado nesta pesquisa, o magistério se constituiu numa atividade extensiva das atividades domésticas, próprias de quem nasceu para cuidar da casa, do marido e dos filhos. Assim, as mulheres nasceram para serem mães e, conseqüentemente, professoras.

O discurso de A27 revela a imagem de professor como um ser, acima de tudo, poderoso, por isso é capaz de cuidar de todos com carinho e dedicação, evidenciando o caráter ideológico de um discurso construído ao longo da história que atribui ao professor uma missão para a qual deve ter habilidades específicas e presente no discurso de textos legais, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e também no Projeto Político Pedagógico do Centro UNISAL e que marca o dizer de A27.

Observe-se, no ED10, transcrito a seguir, como A22 apresenta um dizer que se refere ao SER professor:

ED10

A22 Meu despertar para essa profissão deu-se no contato diário com as crianças, foi através delas que descobri minha vocação para lecionar e é por elas que desejo estudar e buscar a melhor maneira de ajuda-las em sua humanização.

Percebe-se, aqui, a imagem do professor para as séries iniciais do ensino fundamental como um profissional idealizado, como aquele que já nasceu predestinado para cumprir a

missão de humanizar . É por acreditar nessa predestinação que estuda no Curso Normal Superior do Centro UNISAL.

A22 deixa perceber a imagem do professor como alguém portador de um dom, uma vocação. Observa-se que a atividade docente é influenciada pelo mundo simbólico que nos rodeia, sendo relacionada a uma vocação e missão: o professor é aquele que já nasce predestinado para sê-lo e é para cumprir essa missão que deve adquirir o saber para, por meio desse saber, ajudar os alunos em sua *humanização*.

O termo humanizar significa “dar condição humana a; humanar; civilizar; tornar-se humano, humanar-se” (Ferreira, 2001, p.369 – Dicionário Aurélio) e A22 escolhe a palavra “*humanização*”, sob a ilusão intradiscursiva, esquecendo-se de que ela tem como pressuposto ajudar “não-humanos a se tornarem humanos” que evoca um discurso missionário, catequizador da memória discursiva do professor e presente em uma instituição religiosa como o Centro UNISAL.

Existe, no discurso de A22, uma imagem de professor como profissional que faz parte da memória discursiva, isto é, que foi construída na história. Se, por um lado, vivenciamos uma desvalorização da profissão e conseqüente perda de prestígio, por outro, no plano simbólico, a imagem do professor permanece elevada, pois sobre ele se colocam muitas expectativas e responsabilidades: sua atividade assume, no imaginário das pessoas, um caráter missionário.

No enunciado “*desejo estudar e buscar a melhor maneira de humanizá-las*” revela crer que é o Curso Normal Superior que vai lhe proporcionar o saber para o exercício de humanizar. Ao afirmar que “deseja estudar”, ela enuncia ocupando o “lugar de aluna” como aquele que não sabe e precisa aprender para ajudar as crianças em seu processo de humanização, sua grande missão.

Faz pressupor por meio da expressão “*buscar a melhor maneira*” que ela acredita que existem várias maneiras e o professor de séries iniciais do ensino fundamental é aquele que escolhe a melhor para realizar a tarefa de formar cidadãos como a sociedade deseja, evocando a positividade do exercício de poder de que fala Foucault e o objetivo maior proposto pela educação salesiana contemplado no Projeto Político Pedagógico do Centro UNISAL: formar bons cristãos e honestos cidadãos.

Essa melhor maneira deve ser empregada para uma atividade na qual se pode perceber a imagem que tem em relação ao SER professor como alguém que detém saberes, dos quais escolhe o melhor e possui uma missão cristã: a de humanizar (leia-se: a de tornar humano alguém que não o é). E, para poder cumpri-la, precisa ser legitimada pela frequência no Curso Normal Superior.

No ED11, abaixo transcrito, observe-se que A25 se refere ao professor como profissional que melhora o mundo:

ED11

A25 Quando escolhi esta profissão tive como objetivo ensinar, orientar, instruir procurando fazer o melhor que posso como uma educadora, visando através deles, que serão o nosso futuro, um mundo melhor.

Aqui também se observa, no dizer de A25, a imagem do professor como um profissional idealizado como alguém que tem um objetivo específico: detentor do saber para instruir os alunos para que atinjam um futuro melhor. Ela enuncia sob a ilusão de produzir esse dizer, já que faz parte do contexto sócio-histórico o dizer que afirma que a tarefa docente consiste em *ensinar, orientar e instruir* com vista à construção de *um mundo melhor*. Revela,

em seu dizer, um dizer do senso comum de que as crianças são o nosso futuro e de que cabe ao profissional professor prepará-las para construir a sociedade que almejamos.

A imagem de professor de A25 evidencia o caráter transformador de sua atuação como docente. O professor é visto como alguém com capacidade e poder de transformar o mundo.. É por meio da educação e, conseqüentemente, da sua atuação como professora que será possível transformar o mundo e melhorá-lo conforme os padrões que almeja a sociedade. Essa marca também é evidente no Projeto Político-Pedagógico do Centro UNISAL que contempla no perfil profissiográfico do aluno/profissional que pretende formar as características necessárias para contribuir para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e participativos capazes de construir um futuro melhor. Esse dizer proferido por A25 revela também o quanto somos interpelados por uma ideologia que determina o nosso dizer e as posições que assumimos enquanto sujeitos sócio-históricos.

No ED12, observe-se que A32 se refere ao professor como sábio e portador da capacidade e poder de formar cidadãos mais humanizados:

ED12

*A32 O professor é **um ser sábio** que tem nas suas mãos a **capacidade de formar cidadãos mais humanizados e atuantes...***

Como já mencionado, conforme Ferreira (2001, p. 369), humanizar significa dar condição humana a; civilizar; tornar-se humanos. A palavra atuante (Ferreira, 2001 opcit p.369) significa 1. que está em ato ou exercício de sua atividade e 2. se refere a quem age e não se omite”. Ao afirmar que o professor tem a “*capacidade de formar cidadãos mais humanizados e atuantes*”, A32 faz pressupor por meio do advérbio “mais” que as crianças são menos humanizadas e menos atuantes e o professor, enquanto sábio, transformá-la-á em um

ser mais humano e mais atuante, isto é, que não se omite na sociedade em que vive. O discurso de A32 se evidencia atravessado por várias vozes que determinam o papel missionário e transformador do professor das séries iniciais do ensino fundamental, sendo ele incumbido de fazer efetivar a tarefa da Escola de tornar humanas as crianças e torná-las mais atuantes.

O termo sábio significa “1. que sabe muito, 2. que encerra sabedoria. 3. sensato, judicioso; 4. homem erudito; sabedor” (Ferreira, 2001, p. 617). Ao enunciar que o “*professor é um ser sábio*”, A32 faz pressupor que o professor é um ser especial.

Na menção do professor como um sábio, A32 deixa perceber que o considera detentor de poder, pois tem nas mãos a “capacidade de formar cidadãos” evocando a positividade do poder disciplinador de que fala Foucault e a proposta da educação salesiana de formar bons cristãos e honestos cidadãos. O professor visto como um ser sábio revela sua posição no imaginário social: alguém acima e que ocupa lugar relevante na sociedade, pois forma “cidadãos atuantes e mais humanizados”.

Neste item de análise, percebe-se, no enunciado das alunas do curso Normal Superior, o passado sempre presente no sentido de que, apesar das conquistas da mulher, ainda permanece, no imaginário social uma imagem de professora como um ser que nasceu dotado de características apropriadas para o exercício da docência. Se a professora é um ser sábio com características apropriadas, reúne habilidades que facilitam o exercício do magistério que constitui um fazer extensivo de sua tarefa como mãe e dona de casa, não precisando dessa forma de reconhecimento ou de uma remuneração privilegiada, daí o paradoxo: ser nobre, relevante socialmente e não precisar de remuneração à altura dessa importância e ela perpetuar esse paradoxo por assumi-lo como natural. Além de submeter-se à ideologia dominante de que mulher nasceu para ser mãe e professora, ela carrega, ainda, a obrigatoriedade de ser sábia e, para exercer com competência sua tarefa, deve estar sempre

atualizada, revestindo-se de um saber-poder que se traduz na magnitude de seu fazer: a formação de bons cidadãos para a sociedade que almeja construir.

Além disso, a professora assume papéis para exercer sua tarefa: além de ser pai, mãe, monitor e amigo deverá ser, se possível, doutor. A imagem de professor como um ser, acima de tudo, poderoso e capaz de cuidar com carinho, dedicação e entusiasmo evidenciam o caráter ideológico de um discurso construído na história que atribui ao professor uma tarefa nobre para a qual tem habilidades. O professor é visto também como alguém responsável pelo aprendizado do aluno que deve ser, acima de tudo prazeroso, que ressoa o conteúdo dos textos legais, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e também no Projeto Político Pedagógico do Centro UNISAL – U.E. de Lorena.

Neste capítulo, que ora se encerra, foram analisados recortes de depoimentos (ED) das alunas do Curso Normal Superior do Centro UNISAL – U. E. de Lorena.

Do primeiro item de análise conclui-se que as alunas revelaram-se determinadas por uma memória discursiva de que a docência em séries iniciais da educação formal é considerada atividade tipicamente feminina. O exercício do magistério, ao longo da história, é visto como uma possibilidade de profissionalização da mulher que pode conciliar as tarefas domésticas, estendendo-as ao cuidado de crianças na escola. As alunas como sujeitos determinados pela memória discursiva enunciam sob a ilusão de que esse dizer lhes pertence, quando, na verdade, apenas reproduzem o já-dito de que a mulher detém características e habilidades específicas que lhe outorga a tarefa de educar e de se dedicar ao magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os dizeres das alunas evidenciam o caráter vocacional e missionário da atividade docente que exige amor e dedicação e pessoas com características apropriadas para o exercício do magistério, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No item de análise que se refere à imagem que elas têm da atividade docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, os dizeres das alunas levam à conclusão de que ela é vista como uma profissão capaz de transformar e contribuir para a construção de um mundo melhor, constituindo uma atividade própria para as mulheres que possuem atributos necessários para o exercício no magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses dizeres reiteram a imagem do fazer tipicamente feminino que evidencia o aspecto vocacional da atividade docente, pois são as mulheres os seres dotados de habilidades inatas e características apropriadas para o exercício do magistério, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

No item que se refere à imagem que as alunas têm do professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental percebe-se que as alunas repetem o dizer que atribui ao magistério o caráter vocacional, missionário, de múltiplas atribuições e capaz de transformar e humanizar as crianças. O professor é visto como alguém importante para a sociedade pelo fato de deter o saber e o poder de realizar a nobre missão de humanizar aos alunos transformando-os em cidadãos atuantes. Esse dizer compartilha do discurso da Escola redentora que possibilita a transformação dos alunos, tendo em vista as transformações necessárias para tornar nossa sociedade mais justa, solidária e democrática. Detentor de saber o professor, é visto como alguém responsável pelo futuro enquanto forma cidadãos do futuro.

Conclui-se nesse capítulo que os dizeres das alunas são determinados por um já-dito construído na história e demarcado por uma ideologia que nos interpela enquanto sujeitos, fazendo com que inconscientemente reproduzam esses dizeres. A análise do discurso nos três itens confirmam a hipótese levantada de que o magistério é uma atividade tipicamente feminina e, para além dessa comprovação, evidencia o caráter vocacional e missionário do magistério que silencia o seu caráter profissional e econômico.

CAPÍTULO 3

AUTOBIOGRAFIA E ESCRITA DE SI

Analisados, no capítulo anterior, os discursos das professoras no questionário em que responderam sobre as razões que as levaram a se inscreverem no Curso Normal Superior, analisam-se, neste capítulo, os textos autobiográficos por meio dos quais se pretendeu atingir dois objetivos específicos, a saber: desenvolver nas professoras a habilidade de redigirem uma tipologia textual e verificar se, por meio dessa escrita, realizam um auto-conhecimento sobre a escolha da docência.

Mais especificamente, este capítulo relata a análise dos textos autobiográficos redigidos pelas alunas-professoras de Curso Normal Superior, ancorando-se no pressuposto foucaultiano de que o falar sobre si – constitutivo da autobiografia – possibilitaria às alunas se conhecerem e, por conseguinte, consolidarem ou não os motivos de sua opção pelo magistério nas séries iniciais do ensino fundamental.

3.1. PROFESSORAS DE CRIANÇAS: UM FAZER FEMININO

Como mencionado nas condições de produção do discurso, solicitou-se que as alunas do Curso Normal Superior redigissem um texto em que relatassem a sua trajetória de vida até aquele momento em que se encontravam freqüentando o curso.

Para efeito de se compararem os dizeres presentes no questionário e no texto autobiográfico e, para facilitar a leitura desta dissertação, transcrevem-se novamente os primeiros excertos.

ED1 (retranscrição)

A11 *Escolhi este curso porque **gosto de trabalhar com crianças.***

Ao ter afirmado que a opção pelo Normal Superior fora determinada pelo fato de “*gostar de criança*”, no capítulo de análise anterior que focalizou o discurso produzido pelas alunas nos questionários, A11 revela ter enunciado julgando-se dona de seu dizer, quando, na verdade, proferira um dizer interdiscursivo determinado pela memória discursiva, repetindo um “já-dito” que determina a imagem da mulher como ser especial, perfeito, para trabalhar com as crianças.

No recorte discursivo, isto é, fragmento ou excerto de texto autobiográfico (doravante EA), redigido como atividade em sala de aula, foco deste capítulo de análise, A11 inicia um relato memorialista de sua história mais recente e relativo ao magistério:

EA 14

A11 *Em 2002 entrei para fazer o magistério e foi lá que descobri que minha vocação seria ensinar. (...) Aqui estou e não pretendo parar mais, pois **ensinar é contagioso e sempre que procuramos aprender mais com certeza nos inovamos.***

Como se pode observar, ao redigir seu texto, A11 faz uma retrospectiva de sua vida, como requer uma autobiografia, mencionando quando iniciara a experiência docente, afirmando que se descobrira nessa atividade,. A palavra descobrir, segundo Ferreira (2001, p. 216) significa, entre outras coisas, “tirar a cobertura que ocultava, deixando à vista, deixar ver, mostrar; perceber e reconhecer”, evidenciando que, para A11, é como se sua vocação estivesse latente e sua entrada no magistério permitiu essa descoberta. Assim, sua vocação “já estava lá” e apenas veio à tona. Mantendo ainda a essência da característica autobiográfica

que constitui uma materialização do dispositivo da confissão e da escrita de si, também se nota que, embora não argumente por meio de um operador argumentativo, deixa patente que o seu ingresso no Curso Normal Superior se deve a essa descoberta.

Logo em seguida, entretanto, A11 vai além da autobiografia: se, na elocução *aqui estou*, com verbo no presente do indicativo cujo sentido aspectual é o de meramente descrever um estado atual, o presente do indicativo em sua forma negativa em *não pretendo parar mais*, não tem esse mesmo efeito de sentido, mas o da convicção. Essa elocução revela que a atividade da redação da autobiografia promoveu, ainda que não pretendesse, um certo conhecimento sobre si. Observe-se, ainda, que esse conhecimento sobre si, deflagrado pela escrita da autobiografia, não se limita no plano do relato, mas é argumentado pela conjunção de valor explicativo *pois* seguida da explicação: *ensinar é contagioso e sempre que procuramos aprender mais com certeza nos inovamos*. A metáfora *ensinar é contagioso* corrobora a convicção de que ela se sente realizada por meio do fazer docente. O sentido dessa metáfora não é o do senso comum de que o contágio ocorre de uma pessoa para outra, mas o de que ela, A11, se auto-contagia pelo ato de ensinar. Acrescenta a essa metáfora a asserção de que estudar leva à inovação, asserção essa que remete a seu enunciado anterior de que não pretende parar mais. Ao afirmar que “*não pretende parar mais*” A11 revela-se um sujeito incompleto em busca de realização que acredita ser possível por meio do exercício da docência para as séries iniciais do ensino fundamental.

Esse caminho argumentativo que transcende o relato memorialista, próprio da autobiografia, parece comprovar o funcionamento do dispositivo da confissão e da escrita de si de que fala Foucault: ao “confessar-se” autobiograficamente, isto é, escrevendo sobre si, não apenas se tornou visível a quem lê seu texto, mas e, sobretudo, para ela mesma, produzindo a “escrita de si”.

Proceda-se à análise do excerto de discurso retirado do texto autobiográfico (ED) de outra aluna-professora. No capítulo de análise anterior, A10 afirmara ter optado pelo magistério pelo fato de “*gostar demais de crianças*”, como se observa no ED2, novamente transcrito para efeito de fluência de leitura:

(ED2) (retranscrição)

A10 A primeira razão que me levou a optar pelo Curso Normal Superior foi gostar demais de crianças.

No texto autobiográfico que lhe coube redigir como atividade de ensino e aprendizagem da tipologia textual autobiografia, A10, no EA15, abaixo transcrito, confirma, reitera o seu dizer do capítulo de análise anterior:

EA15

A10 Desde criança sonhava em montar uma escolinha, brincava freqüentemente de escolinha com minhas bonecas e minha irmã. (...) Foi então que optei pelo Normal Superior. Meus pais me apoiaram na minha escolha, mas outras pessoas chegaram a me chamar de louca e falar que eu não ganharia bem, que eu tinha capacidade pra fazer coisas melhores. (...) Hoje estou cursando o 2º ano de Normal Superior no Unisal, estou amando o que faço e a cada dia que passa sou mais apaixonada pelo que faço, pelas minhas crianças e pela educação.

Observe-se que A10 ratifica sua opção, quando, na tarefa de redigir a autobiografia, recorre a sua memória, lembra-se das brincadeiras da infância e as relata. Como se pode notar, essas brincadeiras já se mostravam demarcadas pelo fazer docente que se revela determinado por um discurso feminino: brincar com bonecas é um treino do fazer materno, e ela brincava de escolinha com as bonecas.

Ao se referir à opção pelo magistério para séries iniciais, A10 revela que, embora seus pais a tivessem apoiado, ouviu críticas que constituem um dizer do senso comum atual que desvaloriza o fazer docente de uma maneira geral. A10 faz referência ao problema de onde partiu esta dissertação, ao dizer que algumas pessoas argumentaram que ela *não ganharia bem* e que ela *tinha capacidade pra fazer coisas melhores*. Observem-se, nesse dizer, a visão desprestigiada de que a docência relativa às séries iniciais do nível de ensino fundamental é mal remunerada e a visão simplificada e reducionista do fazer pedagógico dessas séries que desmotivariam qualquer indivíduo que busca uma ocupação remunerada e imposta pelo do sistema capitalista.

A10, entretanto, revela não se ter deixado convencer por esses sentidos comuns: revela que aquele fazer docente embrionário na infância foi constituindo sua identidade e ganhou uma forma incisiva, ao ponto de levá-la a afirmar que *está amando o que faz e que a cada dia está mais apaixonada pelo que faz*, e, ao se referir às crianças, assume-as como “suas” – *minhas crianças*. É oportuno, aliás, que se mencione que o pronome pessoal “minhas” dessa expressão não corresponde ao de “meu trabalho” ou ao de “meus funcionários” que constituiriam, respectivamente, “o trabalho que exerço” e “as pessoas que trabalham para mim”. “Minhas crianças” constituiriam “as crianças que dependem de mim”; assumindo as crianças para si, A10 revela o amor que sente por elas, característica própria das mulheres-mães.

Ao se referir ao fazer profissional docente, também não lhe atribui uma qualificação própria de relação trabalhista, mas de paixão: *a cada dia que passa sou mais apaixonada (...) pela educação*.

Em síntese, da mesma forma que A11, cujo discurso foi analisado no E14, A10 comprova os postulados foucaultianos da confissão e da escrita sobre si mesmo, segundo os quais essa atividade permite um conhecimento sobre si.

Focalize-se, a seguir, a análise no discurso de A12. No EA16 que corresponde ao dizer de A12, analisado no capítulo de análise anterior, a aluna proferira um dizer que evidenciava sua opção *pelo imenso amor* que sentia pelas crianças e que *não conseguiria se ver fazendo outra coisa*, como se pode verificar na retranscrição abaixo.

(ED3) (retranscrição)

A12 *Eu escolhi esta profissão pelo imenso amor que tenho por crianças, não conseguiria me ver fazendo outra coisa.*

Em estilo mais informal que parece acompanhar o fluxo da memória que A12 resgata, em seu texto autobiográfico, profere:

EA16

A12 *É engraçado que eu desde menina, a minha brincadeira preferida era de “escolinha”. Me lembro bem que era exigente, os caderninhos dos meus aluninhos eram impecáveis, e isso é legal pois eu já me espelhava em meu futuro. (...) foi assim que fui despertando de pouquinho em pouquinho o gosto pela coisa. (...) Meu objetivo é ser uma das melhores professoras.*

Note-se que A12 revela que, já na infância, incorporara atitudes e gestos de mãe (era *exigente e os caderninhos eram impecáveis*) na sua atividade de brincar de escolinha, aproximando-se do discurso de A10 e revelando a, já observada no capítulo anterior determinação da escolha pela docência para séries iniciais por um discurso feminino. No uso do diminutivo “*escolinha*”, A12 faz uma retrospectiva temporal e usa do termo que crianças atribuem à Escola. Embora esse uso remeta à infância, também faz parte do vocabulário de professores de séries iniciais do ensino fundamental o uso de diminutivos como

“*caderninhos*”. Ao usar o diminutivo “*aluninhos*”, A12 evidencia o carinho com que o professor deve exercer a atividade docente, pois seres frágeis (os *aluninhos*) necessitam de atenção redobrada e requerem carinho, daí a necessidade de “*ser uma das melhores professoras*”. Ao afirmar que, na infância, já se “*espelhava*” em seu futuro, deixa perceber que agia como se já soubesse qual seria sua ocupação futura, o que confirma, reitera, ratifica um dizer anterior (no ED3), no qual proferira que não *conseguiria se ver fazendo outra coisa*. Ao falar sobre si, A12 comprova o postulado do assujeitamento ideológico, segundo o qual nos submetemos à ideologia – sem que percebamos – em nossa constituição enquanto sujeitos de nosso dizer, um dizer demarcado pela ideologia que construiu uma imagem do professor de séries iniciais do ensino fundamental como aquele a quem cabe a tarefa de cuidar de crianças, assumindo esse caráter constitutivamente feminino.

Perceba-se que, de forma análoga a A11 e a A10, respectivamente, no excerto de autobiografia 14 (EA14) e no excerto de autobiografia 15 (EA15), deste capítulo de análise, A12 também se desloca do texto autobiográfico e deixa perceber que se conhece ao afirmar: *Meu objetivo é ser uma das melhores professoras*. O verbo *ser* no tempo presente do modo indicativo – *é* – de *é ser uma das melhores professoras* não mais pertence a um relato memorialista, mas a uma descoberta sobre si. Confirma-se, novamente, a eficácia do caráter confessional da atividade de redigir a autobiografia: sem que perceba, A12 revela entender-se um pouco mais e, dada essa compreensão, reafirma a sua convicção em se dedicar à atividade docente em níveis de ensino básicos.

Analise-se, a seguir, o discurso de A19, no questionário (ED6), retranscrito, e no texto autobiográfico (EA19):

(ED6) (retranscrição)

A19. Ser professor é um dom maravilhoso, e que regado com muito amor, tornará os problemas mais fáceis, pois você ama aquilo que faz. Acredito que tudo pode ser mudado através da educação.

A 19 permite que se perceba em seu discurso que detém uma imagem da atividade docente relacionada à escola redentora e transformadora que pode salvar o ser humano e este dizer é repetido em sua autobiografia, como se observa na transcrição abaixo:

EA19

A 19 (...) ser professora é uma tarefa árdua, mas também muito gratificante (...) é preciso ter amor pelo o que se faz.

Se, nos excertos autobiográficos anteriores, predominavam o caráter remissivo à vida requerido pelo texto autobiográfico e apresentava traços, certamente incontroláveis, de conhecimentos de si, no texto autobiográfico da aluna-professora A19, predomina o caráter argumentativo. Sob o ponto de vista de caracterização do texto autobiográfico, pode-se dizer que ela incorreu em desvio desse tipo de texto.

Note-se que A19 repete um dizer segundo o qual o magistério é tarefa para mulheres: embora não seja possível afirmar que *ser professora*, escrita no feminino, refere-se a A19, ela própria, ou a professoras de uma maneira geral, trata-se de um fazer feminino.

Também como as outras alunas-professoras, A19 revela que o magistério não é constituído de uma relação meramente trabalhista e não constitui uma atividade apenas profissional, ao afirmar que *é preciso ter amor pelo [o] que se faz*.

Fugindo completamente a tipologia textual da autobiografia, o excerto discursivo de A19 revela o funcionamento da confissão associada à atividade de escrita que caracterizam o gênero autobiográfico, um funcionamento já detectado por Uyeno (2006), ao analisar as resenhas redigidas por alunas-professoras de cursos de especialização. É, ao falar sobre si, que A19 reconhece que a tarefa docente é árdua e ao mesmo tempo gratificante. É possível dizer

que A19, em lugar de redigir uma autobiografia, tenha redigido um monólogo: ela escreveu para si mesma, ela se fez ouvir por ela mesma.

A análise dos textos autobiográficos redigidos pelas alunas do Curso Normal Superior que aqui se conclui permite concluir a relevância da proposição da atividade de redação do tipo textual autobiografia, por ela permitir ao aluno falar sobre si, uma atividade com pouco espaço na sala de aula, e esse falar sobre si (postulado foucaultiano) permitir-lhe conhecer-se um pouco mais. No caso do presente estudo, a redação da autobiografia permitiu às alunas reafirmarem que não se enganaram na escolha da carreira. Permitiu-lhes, ainda, ratificar que realmente apreciam o que fazem, evidencia pelo seu o silêncio em relação ao aspecto profissional e econômico da atividade docente.

Da análise desse capítulo, conclui-se a importância da proposição da atividade da escrita de cunho memorialista no Curso Normal Superior, para que as alunas falem sobre si o que não tem sido estimulado ou permitido não só no âmbito da Educação, como em quaisquer âmbitos sociais.

Falar sobre si transcende o efeito da liberação – o efeito terapêutico da confissão do postulado foucaultiano – e ganha um segundo efeito: o conhecer-se um pouco mais como professor e como sujeitos que se inserem no fazer capitalista e ter de trabalhar – o efeito de conhece-se um pouco mais para, como detecta Uyeno (2006) liberar-se da angústia socrática de se saber que não se sabe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do discurso produzido por alunas do Curso Normal Superior comprovou a hipótese da qual partiu esta dissertação de que elas o procuram determinadas por um discurso histórico de que a docência para as séries iniciais constitui uma atribuição feminina.

Esse discurso histórico se manifestou por meio de regularidades discursivas observadas nos textos das alunas de 2º e 3º anos do Curso Normal Superior do Centro Universitário Salesiano de Lorena – UNISAL que permitiram identificar a determinação da memória discursiva do fazer docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental de que constitui uma atividade extensiva do papel feminino, atividade essa que se inicia com a instituição das Escolas Normais que determina as imagens que elas têm da atividade docente.

A criação das Escolas Normais públicas no Brasil data da época da província evidenciando a preocupação com a formação de professores. No início tiveram de se acomodar ao ensino secundário ministrados nos Liceus, essencialmente masculinos e, nessa época, o papel da mulher se resumia às tarefas domésticas. A mulher obteve o direito à educação, em virtude da criação das escolas primárias, em 1827, por determinação legal (Lei de 15/10/1827) conquistando espaço, pois, numa escola essencialmente masculina não se concebia a idéia de tutores de sexo diferente dos alunos. Assim, percebe-se que, historicamente o caráter feminino da docência, principalmente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, é demarcado pela idéia de que a mulher é o ser apto para o exercício do magistério por ser dotada de características apropriadas, relacionadas à maternidade e sua feminilidade. Para a mulher, o magistério constituía uma atividade extensiva do lar, pois era a única que possibilitava conciliar suas tarefas domésticas com o exercício de uma profissão, fator que interferiu na pouca valorização do magistério: a mulher não precisava ganhar muito

porque não era a responsável pela manutenção de seu lar. É essa a justificativa apresentada pelas alunas em seu discurso para a sua escolha pelo Curso Normal Superior.

Observa-se, ainda, nos enunciados das alunas que a opção pelo Curso Normal Superior é demarcada pela imagem que elas têm de professores de séries iniciais do nível de Ensino Fundamental, considerados por elas como pessoas vocacionadas e movidas pela possibilidade de realização profissional, não pela via da remuneração, mas pela realização pessoal em realizar a missão de humanizar as crianças, possibilitar-lhes evolução e de transformá-las para contribuir para um futuro melhor.

O dizer proferido pelas alunas do Curso Normal Superior evidencia que a frequência no curso representa para elas a possibilidade de atualização e de preparação para o exercício da profissão que constitui um fazer tipicamente feminino, para o qual as mulheres nascem predestinadas a exercer por causa de características que lhes são inerentes.

A análise do corpus nos permite observar e concluir que o discurso é uma construção social que somente pode ser analisado, levando-se em conta o contexto histórico-social – a relação língua-discurso-ideologia – comprovando que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

As regularidades discursivas observadas nos dizeres das alunas evidenciam esse postulado permitindo perceber o significado desse dizer na sua constituição enquanto sujeito.

A formação histórico-social que as interpela é revelada por meio da escrita e é a língua o meio pelo qual se efetiva a condição do sujeito de realizar atos de interpretação, tomadas de posição como efeitos de identificação assumidos, caracterizando-as como sujeito, porém um sujeito que não é fonte de seu dizer que é essencialmente ideológico.

A análise do segundo corpus constituído de autobiografias permitiu a conclusão de que as alunas reiteram os resultados obtidos da análise do primeiro corpus, no sentido de que

escolheram a frequência no Curso Normal Superior determinadas pela memória discursiva de que se trata de uma atividade essencialmente feminina.

Permitiu ainda, a conclusão de que a proposição da atividade de redação de textos autobiográficos, possibilita ao aluno falar sobre si e esse falar sobre si permitir-lhe conhecer-se um pouco mais. Esse conhecer-se a partir da atividade de redigir um texto autobiográfico é permitido pelo funcionamento do dispositivo da confissão e da atividade de escrever sobre si mesmo que permitem, ainda que os redatores não o percebam, conhecerem-se um pouco mais.

Percebe-se que, de maneira geral, a vida em sociedade não tem cedido espaços para que se fale de si e que também não se tem contemplado atividades que permitam alunos a falarem sobre si.

Dessa forma, esta dissertação espera poder contribuir para a compreensão da relevância da proposição de atividades pedagógicas cotidianas que permitam aos redatores a possibilidade de conhecerem-se um pouco mais como professores e sujeitos inseridos num contexto sócio-histórico que determina o seu fazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 2.ed. Traduzido por Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Traduzido por Maria Helena Kühner. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____, P. **A escola conservadora: “as desigualdades frente à escola e a cultura”**. In: Escritos de educação. 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

_____, P. **O poder simbólico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2.ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. **Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa/Fundação Carlos Chagas, 1988.

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Editora 34. Fundação Carlos Chagas, 2002.

CAMARGO, Luciana de Cássia. **Silêncio em movimento: memória e criação literária em o Cemitério dos vivos e no Diário do hospício, de Lima Barreto**, 2006, Dissertação de Mestrado (Universidade Federal do Paraná). Disponível em www.dspace.c3sl.uufpr.br/space/buscream/1884/3947/1/disseta%3FO+20/04/2006-pdf. Acesso em 16/12/2006.

CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Cristina Siqueira de Souza e SILVA, Vera Lúcia Gaspar da (Orgs.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Maria Aparecida Campos Diniz de. **O professor iniciante: acertos e desacertos**. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC.

CASTRO, Solange T. Ricardo de; SILVA, Elizabeth Ramos da.(Orgs.). **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisa em Lingüística Aplicada**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

CATANI, Denice Bárbara. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação/organização**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CORACINI, Maria José R. Ffaria. Entre a escrita escolar e a escrita de si. In: SILVA, Elizabeth Ramos da (Org.). **Texto e ensino**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

COTRIM, Rosana Maria Sant'Ana. **Da língua ao discurso: um percurso histórico**. RGL: estudos lingüísticos, n.2, p. 99-112, dez., 2005.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres-professoras? In: LOPES, Eliane marta Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ECKERT-HOFF, B. M. O dizer da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo. In: CORACINI, Maria José R. Faria; PEREIRA, Aracy Ernest. (Orgs.). **Discurso e sociedade: prática em Análise do Discurso**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4.ed. ver. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **As interfaces da análise de discurso no quadro das ciências humanas**. Disponível em www.discurso.ufrgs.br/articles.php3id_article=3 – 27K acesso em 04/10/2005.

FOUCAULT, M. (1969). **Arqueologia do saber**. Traduzido por .L.F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____, M. (1969). **O que é um autor**. 6.ed. Traduzido por. Antonio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. Lisboa: Nova Vega, 2006c.

_____, M. (1971). **A ordem do discurso**. 12. ed. Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 12. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.

_____, M. (1975). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31.ed. Traduzido por Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2006a

_____, M. (1976) **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Traduzido por. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____, M. (1979). **Microfísica do poder**. 20.ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004a.

_____, M. (1994). O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: MOTTA, Manoel de Barros (Org.). **Foucault: Ética, sexualidade e política**. 2.ed. Coleção Ditos e escritos. Trad. Por Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006b.

_____, M. (2001). **Hermenêutica do sujeito**. Traduzido por Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São paulo: Martins Fontes, 2004b.2004b

GOMES, Eugênia Stella Ferreira. **Memórias da Emília: memorialismo ou paródia**. In: Palimpsesto – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~pgletras/palimpsesto/num4/apresentação.htm> . Vol. 06, ano 6. (2006). Acesso em 09/12/2006.

GRAUPE, Mareli E.; COLLING, Ana Maria. **Gênero e feminização do magistério**. Disponível em [www.asmulhereseafilosofia.hpg.ig.Br/artigos%TEXTOMareli&AnaMaria.doc](http://www.asmulhereseafilosofia.hpg.ig.br/artigos%TEXTOMareli&AnaMaria.doc). Acesso em 04/12/2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.) **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. 2.ed. São Carlos: Editora ClaraLuz, 2003.

_____, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

GUERRA, Vânia M. Lescano. **Reflexão sobre alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa**. Disponível em: www.ceul.ufms.br/pgletras/docentes/vania.pdf. Acesso em 11/12/2006.

INDURKY, Freda e FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: ClaraLuz, 2005.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **Institucionalização da escola normal normal superior no Brasil (1870-1910)**. Revista Brasileira de estudos pedagógicos. Brasília, v. 79, n 193, pp.63-71, set./dez.,1998.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. 3.ed. Rio de Janeiro, [197__]. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05.htm>- acesso em 13/07/2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Guacira Lopes. Gênero: questões para a educação. In: BRUSCHINI, Cristina e UNBEHEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

LOPES, Eliana M. Teixeira. Da sagrada missão pedagógica. In: LOPES, Eliana M. Teixeira (Org.). **A psicanálise escuta a educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACIEL, Sheila Dias. A literatura e os gêneros confessionais. In: BELON, Antonio R.; MACIEL, Sheila Dias (Orgs.). **Em diálogo: estudos literários e lingüísticos**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2004.

MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria Christina D. (Orgs.). **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

MANGA, Ana Paula Rodrigues. Nova poética autobiográfica em ambiente de weblog. PUC – Minas Gerais. Disponível em: www.ufpe.br/hipertexto2005/TRABALHOS/Ana_Paula_Rodrigues_Manga.htm-56K - acesso 09/12/2006.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARQUES, José Oscar de Almeida. **Rousseau a forma moderna da autobiografia**. IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC). Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 18 a 21 de julho de 2004. Disponível em www.unicamp.br/~jmarques/pesq./forma_moderna_da_autobiografia.pdf – acesso em 13/10/2006.

MARTINS, Antonio Carlos Soares. **Linguagem, subjetividade e história: a contribuição de Michel Pêcheux para a constituição da análise do discurso**. Unimontes científica. V.6, n.1–Jan./Jun., 2004. Disponível em: www.unimontes.br/unimontescientifica/revistas/anexos/artigos/revista_v.6_n15_artigos_linguagem.htm.42K.

MATOS, Maria Izilda. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In: Caderno Espaço Feminino. Universidade Federal de Uberlândia. V. 3, nº 4 Ano III, Jan./Dez., 1996.

MELO, Guiomar Namó de. **Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX**. Poto Alegre: Artmed, 2004.

NARDI, Fabiele Stockmans De. **Entre a estrutura e o acontecimento: uma releitura de Pêcheux e Foucault em busca do sistema**. Disponível em www.discurso.ufrgs.br/articles.php3?id_article=1323K acesso em 21/10/2005.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; NEVES, Karla. **As técnicas de si**. Traduzido a partir de FOUCAULT, M. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 783-813.

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Portugal: Porto Editora Ltda, 1992.

NUNES, Silma do Carmo. **A feminização da profissão docente, a história de vida das professoras e os reflexos no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental**. In: Caderno Espaço Feminino. Universidade Federal de Uberlândia, v.13, nº 16. Jan./Jun.. 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: algumas observações**. In: Delta 2(1). São Paulo, SCT/PR, CNPQ, FINEP, pp. 105-126, 1986.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993 (Coleção repertório)

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2005.

PÊCHEUX, M. Análise do Discurso: três épocas (1983). In GADET F; HAK. T (Orgs) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1997.

_____, M. **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

_____, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas, SP. Unicamp, 1988.

_____, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso:atualização e perspectivas (1975). In: GADET F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. de Péricles Cunha. Campinas: Unicamp, 1997.

RABELO, Amanda Oliveira. **A memória das normalistas do IESK de Campo Grande**. Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado em Memória Social da UNIRIO, 2004.

RAMOS, Graciliano . **São Bernardo**: posfácio de João Luiz Tafetá. 73.ed.Rio de Janeiro: Record, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth e MUÑOZ-VARGAS, Mônica (Orgs). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempo: NIPAS; Brasília, UNICEF, 1994.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006 (Coleção Obra prima de cada autor).

SCHAFFRATH, Marlete dos A. Silva. **Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação de preconceitos**. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: www.snped.org.br/23/trati/htm. Acesso em 15/06/2006. (23ª Reunião Anual da ANPED de 24 a 28/09/2000 – Caxambu – MG).

SARGENTINI, Vanice M. O. **A construção da análise do discurso: percurso histórico.** Revista Brasileira de Letras, V. 1. n. 1, 39-40, 1999.

STROGENSKI, Paulo Juarez Rueda. **Linguagem e sujeito.** Disponível em www.cefetpr.br?deptos/dacex/paulo.htm acesso em 29/10/2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Escola de educação.** Revista Brasileira de estudos pedagógicos. Rio de Janeiro. V.51, nº 114, abr./jun. 1969, pp. 239-259. DISPONÍVEL EM: <file:/A:/escolas%20normais%20anisi%20teixeira.htm> – acesso em 18/07/2005.

UYENO, ELZIRA Y. **Jogos imaginários: uma análise discursiva dos cursos de atualização do professor de língua estrangeira.** Tese de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1995.

_____, Elzira Y. Dogmatização da teoria, uma análise discursiva dos cursos de atualização. In: CORACINI, Maria José R. F.; PEREIRA Aracy E.P. **Discurso e sociedade, práticas em análise do discurso.** Pelotas, RS: Educat, 2001.

_____, Elzira Yoko. **A morte do autor e a hermenêutica de si: a aporia fundante da escrita orientada sob suporte virtual.** II SEAD (II Seminário de estudos em análise do discurso – UFRS – de 31/10 a 04/11/2006).

_____, Elzira Yoko. Da automação à escrita acadêmica: a construção da subjetividade do aluno de cursos de especialização. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de e SILVA, Elizabeth Ramos da. **Formação do profissional docente: contribuições de pesquisas em Lingüística Aplicada.**, Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria **História da educação: a escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).

ANEXOS

ANEXO A – Quadro síntese da legislação sobre o Curso Normal Superior

ANEXO B – Questionário

ANEXO C – Autobiografia

**QUADRO SÍNTESE DA LEGISLAÇÃO SOBRE O CURSO
NORMAL SUPERIOR**

RESOLUÇÃO	DECRETO	PARECER
CNE/CP ³⁸ n° 01 de 30/09/1999: dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando os artigos 62 e 63 da Lei 9394/96 e o art. 9º, parágrafo 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4024/61, com redação dada pela Lei 9131/95.	Decreto n° 3.276/99, de 06/12/1999: dispõe sobre a formação em nível superior de professores da Educação Básica. Regulamenta os artigos 62 e 63 da LDBEN, confirmando, em seu artigo 3º, parágrafo 2º, que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar destinada ao magistério da EI e AIEF ³⁹ far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.	CNE/CES ⁴⁰ n° 970/99, de 09/11/99 trata das especificidades dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior, reforçando a distinção entre os Cursos de Pedagogia e Normal Superior evidente no artigo 64 da LDBEN. Provisoriamente propôs, enquanto não estavam estabelecidas e aprovadas as diretrizes curriculares do Curso Normal Superior, que o Curso de Pedagogia poderia ministrar habilitações para a formação de professores para a EI e AIEF
CNE/CP n° 01 de 18/02/2002: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação	Decreto n° 3.554/2000, de 07/08/2000: dá nova redação ao parágrafo 2º do art. 3º do Dec. 3.276 /99, de	CNE/CP N° 09/2001 de 08/05/2001: Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da

³⁸ CNE/CP = Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

³⁹ EI – Educação Infantil AIEF = Anos Iniciais do Ensino Fundamental

⁴⁰ CES = Câmara de Educação Superior

<p>de professor da Educação Básica em nível superior, licenciatura de graduação plena.</p>	<p>06/12/1999, que passou a ter a seguinte redação: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinadas ao magistério na EI e nos AIEF far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores”</p>	<p>Educação Básica em nível superior. Deu origem à Resolução 01/202.</p>
<p>CNE/CP nº 2 de 19/02/2002: institui duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</p>	<p></p>	<p>CNE/CP Nº 21/2001 de 06/08/2001: Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer nº 28/2001.</p>
<p>CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006: estabelece, no art. 1º, as Diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo os princípios, condições de ensino e de aprendizagem,</p>	<p></p>	<p>CNE/CP Nº 27/2001: dá nova redação ao item 3.6, alínea “c” do Parecer CNE/CP 09/2001.</p>

<p>procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior nos termos explicitados nos Pareceres</p>		
<p>CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006; no art. 2º, estabelece que as Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na EI e AIEF.</p>		<p>CNE/CP Nº 28/2001: dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a carga horária e a duração dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p>
		<p>CNE/CEB⁴¹ nº. 133/2001, de 30/01/2001: estabelece que a oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na EI e AIEF obedecerá a alguns critérios: a) quando se tratar de universidades e de centros</p>

⁴¹ CEB = Câmara de Educação Básica

		<p>universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as diretrizes curriculares; b) as instituições não-universitárias terão que criar os ISE, caso pretendam formar professores em nível superior para EI e AIEF, e essa formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior obedecendo ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99.</p>
--	--	---



Esta pesquisa será/está sendo realizada pela pesquisadora **Maria Cristina dos Santos Pinto**, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. A pesquisadora informa que a sua participação não acarretará quaisquer danos à sua pessoa, não constando o seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo(a), na dissertação final ou em qualquer publicação que possa resultar desta pesquisa.

Tendo ciência das informações sobre a pesquisa,

EU _____,
RG nº _____ **AUTORIZO** a utilização, na dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté e em publicações dela resultantes, dos dados por mim fornecidos.

QUESTIONÁRIO

1. Para você o que significa SER professor(a) alfabetizador(a) ?

2. Qual foi o principal motivo que o(a) levou a escolher essa profissão?
