

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÉRICA MANCUSO SCHADEN

As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados

Ribeirão Preto
2015

ÉRICA MANCUSO SCHADEN

As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).
Processo FAPESP: 2013/17523-6, em vigência de 01/11/2013 a 31/10/2015.

Área de Concentração:
Educação

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª.
Filomena Elaine Paiva Assolini

versão corrigida

Ribeirão Preto
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação Realizada pela Biblioteca

Schaden, Érica Mancuso

As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados. Ribeirão Preto, 2015

299 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Filomena Elaine Paiva Assolini.

1. Formação de professores. 2. Análise de Discurso francesa. 3. Estágio curricular supervisionado. 4. Autoria. 5. Intérprete-historicizado

Nome: SCHADEN, Érica Mancuso

Título: As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção de título de Mestre em Educação.

Data da defesa: 24 de novembro de 2015

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a Filomena Elaine Paiva Assolini (ORIENTADORA)
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a Andrea Coelho Lastória (TITULAR)
Instituição: Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a Maria Betanea Platzer (TITULAR)
Instituição: Centro Universitário de Araraquara (UNIARA)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico aos leitores desse trabalho

AGRADECIMENTOS

À minha família, carinhosamente;

Aos amigos, hoje, em tantos lugares;

À Prof^ª Dr^ª Filomena Elaine Paiva Assolini, minha orientadora, pelo incentivo para eu continuar minha jornada acadêmica;

Aos queridos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), coordenado pela Prof^ª Dr^ª Filomena Elaine Paiva Assolini, do qual faço parte;

À Prof^ª Dr^ª Andrea Coelho Lastoria e à Prof^ª Dr^ª Maria Betanea Platzer pela disponibilidade em comporem a banca examinadora dessa dissertação, bem como pelas importantes contribuições a esse trabalho;

Aos funcionários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP), aos professores do curso de Pedagogia e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da FFCLRP, Universidade de São Paulo (USP);

À Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), Processo 2013/17523-6, pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa de Mestrado.

RESUMO

SCHADEN, É. M. **As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados.** 2015. 299f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

Essa pesquisa de Mestrado busca investigar as (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia se constituírem como sujeitos “intérpretes-historicizados”, em situação de estágio curricular supervisionado. Baseamo-nos nas premissas teóricas e metodológicas da Análise de Discurso francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux, na abordagem Sócio-Histórica do Letramento, enfatizando-se os estudos teóricos sobre autoria, bem como nos estudos a respeito da temática de formação de professores, sobretudo, os que envolvem a investigação da formação inicial do docente, enquanto sujeito graduando de licenciatura. Os procedimentos metodológicos dessa pesquisa constituem-se de questionários, respondidos por graduandos do curso de Pedagogia de duas instituições brasileiras de ensino superior, que cursavam disciplinas de estágio curricular supervisionado para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa. A análise discursiva dos dados mostra-nos que experiências positivas no estágio curricular são assim consideradas quando o graduando ocupa o lugar de “intérprete-historicizado”, requisito essencial para que aprenda a argumentar, pensar e refletir sobre os sentidos concernentes aos saberes e fazeres docentes, de maneira ampla, e ao estágio, de forma particular. Ocupar a posição de “intérprete-historicizado” proporciona ao graduando oportunidades para se entender como sujeito capaz de se deslocar do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para a posição de sujeito-autor de seu próprio dizer, fundamental para o exercício crítico e responsável da docência.

Palavras-chave: Análise de Discurso Francesa. Autoria. Estágio Curricular Supervisionado.

ABSTRACT

SCHADEN, É. M. **The (im)possibilities of pedagogy undergraduates to constitute themselves as subjects of historicized-interpreters: one analyses about supervised curricular internships.** 2015. 299f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

The master's degree research aims to investigate the (im) possibilities of Pedagogy Undergraduates to be the "Historically-based interpreter" in curricular supervised internship situation. We based this research on theoretical and methodological framework of French Discourse Analysis, developed by Michel Pêcheux, and on the Social-Historical approach to literacy, emphasizing the theoretical studies of authorship, as well as in the studies about teacher training, especially those that involve the investigation of initial training of professor, while licentiate undergraduates. The metodological procedies of this research is made of questionnaires, answered by pedagogy undergraduates of two brazilian colleges, attending disciplines of supervised curricular internship for elementary education in the area of Portuguese language. The discursive analysis of data show us that positive experiences in curricular internship are therefore considered when the undergraduate takes the place of historicized-interpreters, essential requisite to learn to argue, think and reflect about the concerning senses to the professor knowledge and doings, in a wide manner, and to the internship in a particular way. Staying on the position of a historically-based interpreter provides to the undergraduate the opportunities to understand himself or herself as a subject capable to move himself or herself from a place of subject-enunciator of legitimated senses to a position of a subject-author of his or her own speech, fundamental to critical and responsible exercise of teaching.

Keywords: French Discourse Analysis. Authorship. Supervised Curricular Internship.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Auto-retrato, por Albrecht Dürer [Alberto Durero].....	19
Figura 2 - O rinoceronte [The Rhinoceros], por Albrecht Dürer.....	23

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - O que dizem as legislações educacionais sobre o estágio curricular.....232

Quadro 2 - O estágio curricular para o ensino da Língua Portuguesa.....235

LISTAS DE SIGLAS

Ação Integralista Brasileira (AIB)
Aço Minas Gerais (Açominas)
Aliança de Libertação Nacional (ALN)
Aliança Nacional Libertadora (ANL)
Aliança Renovadora Nacional (ARENA)
Análise de Conteúdo (AC)
Análise de Discurso (AD)
Analyse Automatique du Discours [Análise Automática do Discurso] (AAD)
Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)
Aparelhos Repressivos de Estado (ARE)
Associação Brasileira de Educação (ABE)
Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC)
Atos Institucionais (AI)
Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE)
Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)
Banco Nacional de Habitação (BNH)
Central Única de Trabalhadores (CUT)
Centre National de Recherche Scientifique [Centro Nacional de Pesquisa Científica] (CNRS)
Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP)
Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)
Comando Geral de Greve (CGG)
Comissão Administrativa de Defesa Econômica (CADE)
Comissão Nacional da Verdade (CNV)
Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)
Companhia de Pesquisas e Recursos Minerais (CPRM)
Companhia Siderúrgica Nacional (CNS)
Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa)
Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat)
Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)
Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP)
Departamento Nacional do Café (DNC)
Diretriz Curricular Nacional (DCN)
Discurso Pedagógico (DP)
Discurso Pedagógico Escolar (DPE)
École Normale Supérieure [Escola Normal Superior] (ENS)
Empresa Brasileira de Aeronáutica (Embraer)
Escola Superior de Guerra (ESG)
Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA)
Estados Unidos da América (EUA)
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)
Força Expedicionária Brasileira (FEB)
Formações Discursivas (FD)
Formações Ideológicas (FI)

Fundação Nacional do Índio (Funai)
Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)
Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS)
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef)
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
Fundo Social de Emergência (FSE)
Grupo de Coordenação do Comércio com os Países Socialistas da Europa Oriental (COLESTE)
Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE)
Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira (IPMF)
Imposto sobre produtos Industrializados (IPI)
Inquérito Policial Militar (IPM)
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI)
Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA)
Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)
Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)
Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC)
Instituto Nacional de Previdência Social (INPS)
Lei de Diretrizes e Bases (LDB)
Ministério da Educação (MEC)
Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)
Movimento Democrático Brasileiro (MDB)
Movimento dos Sem Terra (MST)
Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8)
Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
Partido Comunista Brasileiro (PCB)
Partido Comunista Francês (PCF)
Partido da Frente Liberal (PFL)
Partido da Reconstrução Nacional (PRN)
Partido Democrático (PD)
Partido Democrático Social (PDS)
Partido Democrático Trabalhista (PDT)
Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)
Partido dos Trabalhadores (PT)
Partido Popular (PP)
Partido Republicano Paulista (PRP)
Partido Social Democrata (PSD)
Partido Social Progressista (PSP)
Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)
Plano Nacional de Educação (PNE)
Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor)
Produto Interno Bruto (PIB)
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG)
Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)
Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS)

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni)
Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)
Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)
Programa de Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (Proer)
Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger)
Programa de Saúde da Família (PSF)
Programa Garantia de Renda Mínima (PGRM)
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)
Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf)
Programa Nacional do Álcool (Proálcool)
Programa Universidade para Todos (Prouni)
Projeto Político Pedagógico (PPP)
Serviço de Proteção ao Índio (SPI)
Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)
Serviço Nacional de Informação (SNI)
Serviço Social da Indústria (SESI)
Serviço Social do Comércio (SESC)
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
Sistema de Seleção Unificado (SISU)
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS)
União Democrática Nacional (UDN)
União Nacional dos Estudantes (UNE)
Unidade Real de Valor (URV)
Universidade de São Paulo (USP)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Vanguarda Popular Revolucionária (VPR)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
I INTRODUÇÃO	19
1.1 Albrecht Dürer e a busca da completude do sentido.....	21
1.2 Um giro de 360º: a volta ao início e o olhar adiante.....	24
1.3 Objetivos almejados.....	25
1.4 Justificativa da existência dessa pesquisa.....	26
1.5 Organização das seções.....	26
II ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS	28
2.1 Uma cronologia didática: sem o apagar da sincronia.....	30
2.2 Um de seus alunos: Michel Pêcheux.....	34
2.2.1 1ª fase: A máquina discursiva (1966-1969).....	34
2.2.2 2ª fase: A teoria do discurso (1970-1975).....	38
2.2.2.1 O inconsciente na Psicanálise.....	39
2.2.2.2 Surgimento do conceito de ideologia.....	47
2.2.2.3 Ideologia e o materialismo histórico em Karl Marx.....	51
2.2.2.4 Ideologia em Louis Althusser.....	58
2.2.2.5 Ideologia em Terry Eagleton.....	64
2.2.2.6 Ideologia em Michel Pêcheux.....	70
2.2.3 3ª fase: Desconstruções da teoria (1976-1979)	76
2.2.4 4ª fase: Reconfigurações da teoria (1980-1983)	78
2.3 Breve comentário: Análise de Discurso pecheuxtiana hoje.....	86
2.4 O analista: flanando nos indícios do discurso.....	87
III A AUTORIA NO INTÉRPRETE-HISTORICIZADO	96
3.1 Polêmica e polissêmica: a constituição do autor.....	96
3.1.1 Autoria em Michel Foucault.....	96
3.1.2 Autoria em Roger Chartier.....	104
3.1.3 Autoria em Eni Orlandi.....	110
3.1.4 Autoria em Solange Gallo.....	114
3.1.5 Autoria em Suzy Lagazzi-Rodrigues.....	115
3.1.6 Autoria em Leda Tfouni.....	116
3.1.7 O “intérprete-historicizado”: liberdade para interpretar.....	118
IV CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: A PRÁTICA E A TEORIA NA PROPOSTA DO ESTÁGIO CURRICULAR ...	124
4.1 A História da Educação e do curso de Pedagogia no Brasil: origens da teoria e prática do estágio curricular.....	125
4.1.1 As Escolas Normais e o curso de Pedagogia: a preocupação com a formação do professor.....	207
4.1.2 Leis e diretrizes para o fazer pedagógico: quais são os dizeres sobre o estágio curricular?.....	227
4.2 Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia: o lugar dado ao estágio curricular.....	234
4.3 Formando futuros professores para a prática (com teoria) e teoria (com prática)...	237
V COMO O ESTÁGIO CURRICULAR É DISCURSIVIZADO PELOS GRADUANDOS	249
5.1 Procedimentos metodológicos.....	249
5.2 Como o estágio curricular é discursivizado pelos graduandos.....	251

VI	REPENSAR O DESFECHO SEM FECHO.....	283
REFERÊNCIAS.....		287
ANEXOS.....		296
ANEXO A	Aceite do Comitê de Ética em Pesquisa.....	296
APÊNDICES.....		297
APÊNDICE A	Modelo do questionário para os graduandos do curso de Pedagogia.....	297
APÊNDICE B	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).....	298
APÊNDICE C	Modelo da carta de autorização para aplicação dos questionários.....	299

POESIA

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair.
Mas a poesia deste momento
Inunda minha vida inteira.

Carlos Drummond de Andrade

APRESENTAÇÃO

A UM POETA

Longe do estéril turbilhão da rua,
Beneditino, escreve! No aconchego
Do claustro, no silêncio e no sossego,
Trabalha, e teima, e lima, e sofre, e sua!
(OLAVO BILAC)¹

Iniciamos essa dissertação de Mestrado com dois poetas. Nascidos em épocas distintas, Olavo Bilac (poema acima) e Carlos Drummond de Andrade (poema na página anterior) têm algo em comum: discorrem sobre o árduo trabalho de escrever.

Em “A um poeta”, o poeta de Olavo Bilac precisa se distanciar do turbilhão da rua para, no silêncio e sossego, lutar com as palavras que teimam em aparecer. Semelhante cenário aparece em “Poesia”² de Carlos Drummond de Andrade. A pena enrijecida, inerte, não ousa escrever o verso pensado por uma hora. No entanto, ele vive: “está cá dentro e não quer sair”. Embora não haja a materialização do verso em palavras escritas pela pena, marcadas pela tinta, ele existe. E mesmo à beira de um princípio de desesperança, o poeta vê neste momento a própria poesia, que “inunda minha vida inteira”.

Aprendemos, ao longo de anos de estudos e pesquisas, que ler, escrever, estudar, pesquisar é um trabalho árduo. Por mais que haja inspiração, em algum momento é preciso se dedicar. No entanto, não é uma condição intrínseca que o adjetivo árduo seja relacionado a algo enfadonho. Pesquisar é trabalho árido, mas também prazeroso.

Compreendemos também que a aspereza da responsabilidade do pesquisador tem que (deve) estar atrelada à curiosidade, beirando quase ao deslumbramento infantil ao se deparar com algo nunca visto antes. Ser pesquisador é ter muitos porquês, pois sem eles não há meios de suportar o penoso ofício de pesquisar. É necessário ter um encantamento para se descobrir os mistérios que envolvem a temática pesquisada, tal como para se entender a linguagem das estrelas, assim como nos diz Olavo Bilac, em “Via Láctea”.

Direis agora: ‘Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido

¹ BILAC, Olavo. A um poeta. **Tarde**, 1919. Disponível em: Academia Brasileira de Letras <www.academia.org.br>. Acesso em: 29 nov. 2013.

² ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Tem o que dizem, quando estão contigo?’

E eu vos direi: ‘Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas’
(OLAVO BILAC)³.

No início dessa dissertação, poemas e obras de arte estarão presentes, embasando a investigação científica que nos propusemos realizar. Recorreremos a essas materialidades, já que são também *discursos*, produtores de novos sentidos. Além do diálogo com outras materialidades, exporemos, em notas de rodapé, informações sobre alguns autores e fatos históricos destacados nessa pesquisa.

Consoante a essa proposta, faremos, a seguir, a nossa apresentação.

Érica Mancuso Schaden é graduada em Ciências Sociais (2008) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e em Pedagogia (2012) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), Universidade de São Paulo (USP). Participa desde 2012 do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE), vinculado à FFCLRP e coordenado pela Prof^a Dr^a Filomena Elaine Paiva Assolini.

Filomena Elaine Paiva Assolini é graduada em Pedagogia e Letras pela Instituição Moura Lacerda, Mestre (1999) e Doutora (2003) em Psicologia pela FFCLRP, USP. Em 2015, iniciou seu Pós-doutorado em Linguística na UNICAMP. Coordenadora do GEPALLE e docente da FFCLRP desde 2005, ministra aulas em cursos de graduação e pós-graduação na área da Educação e Linguística Aplicada.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Letramento (GEPALLE) é coordenado pela Prof^a Dr^a Filomena Elaine Paiva Assolini. Com base na perspectiva da Análise de Discurso de Michel Pêcheux, são realizados estudos e pesquisas nas seguintes áreas: letramento, alfabetização, leitura, interpretação, autoria, formação de professores e Psicanálise.

O grupo é formado por alunos de graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores, cujos encontros ocorrem semanalmente na FFCLRP-USP. Além disso, o GEPALLE é credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Após isso, iniciaremos essa investigação científica com a ida à obra do artista renascentista Albrecht Dürer.

³ BILAC, Olavo. **Via láctea**, 1888. Disponível em: Academia Brasileira de Letras, <www.academia.org.br>. Acesso em: 29 nov. 2013.



Figura 1 - Auto-retrato por Albrecht Dürer [Alberto Durero], óleo, Alemanha, 1498; Medidas: 52 cm x 41 cm. Disponível em: <www.museodelprado.es>. Acesso em: 19 nov. 2013.

I INTRODUÇÃO

Quando se pensa em arte, muitas vezes, a primeira referência que se tem é a Arte Renascentista Italiana. Grandes nomes como Leonardo da Vinci, Rafael, Michelangelo são ainda hoje (ano de 2015) referências do ideal de belo e de perfeição. No entanto, não se pode considerar que a proposta renascentista se resume somente a que ocorreu na Itália. Outros países tiveram artistas renomados que podem ser incluídos no rol dos grandes nomes italianos da Renascença e que, se não são citados com frequência, deve-se a outros motivos distantes da questão da qualidade de suas obras.

Esse deslumbramento pelas obras de arte da Renascença Italiana gerou um encantamento também nos artistas do Norte dos Alpes, que se espelhavam na técnica da perspectiva científica, nos estudos anatômicos e na arquitetura clássica, desenvolvidos na Itália. Essa situação fez com que os próprios artistas do Norte desvalorizassem suas obras de arte em detrimento da arte italiana.

Uma obra de arte gótica pode ser tão grande quanto uma obra da Renascença. Não obstante, talvez seja natural que para as pessoas deste tempo, que entraram em contato com as obras-primas produzidas no sul, sua própria arte tenha parecido subitamente obsoleta e grosseira (GOMBRICH, 1993, p.261).

Dentre os artistas que buscaram conhecimento e inspiração no Renascimento Italiano foi Albrecht Dürer⁴, quem não só levou para o Norte novas propostas e ideias, mas também contribuiu para que o Renascimento na Alemanha e Países Baixos chegasse no mesmo nível de importância dos artistas italianos da época.

A impressão de livros, gravuras e xilogravuras, no século XV, proporcionou a Alemanha que se destacasse como centro difusor de conhecimentos, visto que a produção de livros possibilitava que novas ideias pudessem ser amplamente divulgadas. A Alemanha tornou-se também referência artística pela atuação de Albrecht Dürer, conhecido como pintor, mas, sobretudo, pela atuação como gravador de cobre e xilógrafo, cuja produção artística e técnica utilizada tornou-se um modelo seguido em vários lugares.

Suas impressões instauraram um novo cânone de perfeição gráfica válido para mais de um século e serviram de modelo para um sem número de outras gravuras, assim como pintura, escultura, vernizes, tapeçaria, placas e louças, e isto não somente na Alemanha, mas também na Itália, na França, nos Países Baixos, na Rússia, na Espanha e inclusive, pela via indireta, na Pérsia (PANOFKY, 1982, p.32, tradução nossa)⁵.

⁴ Albrecht Dürer foi um renomado pintor alemão renascentista do final do século XV, nascido em Nuremberg (BERGER, 1998), em 21 de maio de 1471. Terceiro filho de um conhecido ourives húngaro (cujo nome era igual ao do filho), foi com seu pai que Albrecht Dürer, que, desde pequeno, destacava-se por seus desenhos, aprendeu sobre arte (seu pai estudou com importantes professores nos Países Baixos) e familiarizou-se com os materiais e instrumentos da ourivesaria, como o buril, inovando, posteriormente, a técnica, ao substituir os desenhos no metal para a impressão sobre o papel. Ninguém havia realizado tal técnica antes de Dürer. Em 1486, tornou-se aprendiz na oficina de altares e ilustrações xilográficas de Michel Wolgemut - uma das mais importantes de Nuremberg (GOMBRICH, 1993) -, por três anos, onde aprendeu sobre a arte, a utilizar a pluma, o pincel e a desenhar paisagens com guache, tinta a óleo e aquarela (idem). Com a conclusão dos estudos, iniciou uma viagem (comum entre os jovens para aperfeiçoarem seus conhecimentos), em 1490, almejando visitar o ateliê de Martin Schongauer, um importante gravador de cobre, mas, por conta do recente falecimento desse pintor, Dürer encontrou-se com os irmãos de Schongauer, que no momento dirigiam a oficina. Seguiu para Basileia, na Suíça, um famoso local de produção livreiro, onde realizou várias xilogravuras para livros (idem). Foi à Itália (sua primeira viagem) e retornou para Nuremberg para se casar com Agnes Frey, em 1494, quando instalou sua própria oficina. Com a viagem à Itália, Albrecht Dürer iniciou o Renascimento nos países do Norte (PANOFKY, 1982) e também uma etapa de sua vida de muita produtividade, que nem mesmo uma doença, em 1503, o abalou. Realizou entre 1495 a 1500 mais de 60 trabalhos em buril e xilogravuras, além de vários trabalhos em pintura (idem). Em 1502, perdeu seu pai e dois anos depois sua mãe, que vivia na casa do pintor até sua morte. No ano de 1505, Albrecht Dürer realizou sua segunda viagem à Itália, segundo Panofsky (1982), possivelmente Dürer foi inicialmente à Augsburg, conseguindo o cargo de maior honra para um pintor: elaborar o retrato para o altar da Nossa Senhora, na Igreja Nacional da colônia alemã, em São Bartolomeu. Artista preferido do imperador Maximiliano, com a morte do monarca, em 12 de janeiro de 1519, embora recebesse uma considerável quantia em dinheiro dele, Albrecht Dürer foi ao encontro do imperador Carlos V, com a intenção de se manter no cargo de pintor real (idem). Conseguiu, por fim, realizar o trato com o novo imperador, mas a viagem o deixou fisicamente fragilizado. Mesmo assim continuou a trabalhar, sobretudo, como estudioso de sua arte, até sua saúde piorar e, em 6 de abril de 1528, resultar na sua morte. Além das gravuras em cobre, quadros, xilogravuras e desenhos, Albrecht Dürer deixou três livros que abordam Geometria, fortificações e teoria das proporções humanas, este encontrado após sua morte (idem).

⁵ Tradução por nós realizada do original: “Sus estampas instauraron un nuevo canon de perfección gráfica valedero para más de un siglo, y sirvieron de modelo para un sinnúmero de otros grabados, así como pinturas, esculturas, esmaltes, tapices, placas y fayenzas, y esto no sólo en Alemania, sino también en Italia, en Francia, en los Países bajos, en Rusia, en España e incluso, por vía indirecta, en Persia” (PANOFKY, 1982, p.32).

1.1 Albrecht Dürer e a busca da completude do sentido

Conhecido pelo anseio em se autorretratar e pelo minucioso detalhamento com que fazia suas obras, Albrecht Dürer era um aclamado artista pela burguesia nascente daquela época: “[...] o imperador Maximiliano, que acreditava na importância da arte como instrumento de glorificação, garantiu os serviços de Dürer numa série de projetos ambiciosos” (GOMBRICH, 1993, p.268).

Utilizando-se dos conhecimentos científicos, como os anatômicos, Albrecht Dürer buscava retratar a natureza tal qual os olhos humanos poderiam vê-la, por meio de uma perspectiva exata e uma escala fidedigna: “‘Quanto mais a tua obra retratar minuciosamente a vida, melhor ela parecerá’, era um dos lemas decisivos do mestre, o qual explica a minúcia de Dürer ao desenhar o mais insignificante pormenor [...]” (BERGER, 1998, p.90). Os pormenores eram detalhes como os pelos dos animais, o focinho, as patas, bem como as rugas e veias de uma idosa. A ambição por retratar todos os elementos que constituíam o objeto escolhido, uma paisagem de Nuremberg, um animal, um famoso *mecena* ou a própria imagem do artista, dialogava com o cenário da época, que ansiava por responder as questões sobre a vida através do discurso da ciência.

Mas ainda que Dürer provasse ser um mestre do fantástico e do visionário, autêntico herdeiro dos artistas góticos que criaram os pórticos das grandes catedrais, não se contentou com isso. Seus estudos e esboços mostram que tinha também o propósito de contemplar o brilho da natureza e copiá-la tão perfeita e fielmente quanto o melhor artista já o fizera desde que Jan van Eyck indicara aos artistas do norte que sua tarefa principal consistia em refletir a natureza. Alguns desses estudos de Dürer ficaram famosos: sua lebre [...], por exemplo, ou a aquarela de um tufo de ervas [...]. Parece que Dürer esforçou-se por atingir a perfeição em imitar a natureza, não só como em si, mas como uma maneira melhor de apresentar uma visão convincente das histórias sagradas que iria ilustrar em suas pinturas, estampas e xilogravuras. Pois a mesma paciência que o habilitou a desenhar esses esboços, também fez dele o gravador nato que não se cansava de adicionar detalhes sobre detalhes para construir um verdadeiro microcosmo no corpo da sua lâmina de cobre (GOMBRICH, 1993, p.264-265).

Os famosos estudos do natural, nos quais cada um dos pelos de uma lebre e cada uma das ervas de um segmento do prado são estudados e reproduzidos com uma devoção que está muito próxima da veneração religiosa, são obras do mesmo homem que por aqueles mesmo anos submetia o corpo humano a

um sistema de linhas e círculos tão rígidos como uma construção de Euclides (PANOFSKY, 1982, p.39, tradução nossa)⁶.

Mesmo atendo-se ao pormenor e, ilusoriamente, tendo a convicção de que sua arte correspondia literalmente ao objeto retratado, são principalmente as obras sobre animais de Albrecht Dürer que trazem à tona a questão da fugacidade da certeza dessa completude, inerente a qualquer atividade humana. Destacamos uma de suas obras, conhecida até mais pela história que a envolve, chamada “Rhinozeros” (1515).

Era muito comum na época ocorrerem trocas de presentes como manutenção de elos políticos e econômicos entre reinados, aristocratas e burgueses, impulsionadas pelas Grandes Navegações, que abasteciam esta rede de trocas com produtos os mais exóticos possíveis, desde joias, especiarias e até animais de grande porte.

No site do British Museum, museu onde uma das gravuras “Rhinozeros” (1515) se encontra, há um pequeno texto buscando esclarecer um pouco mais sobre a historicidade da obra.

O chefe de Gujarat, sultão Muzafar II (1511-1526) presenteou Afonso d'Albuquerque, o governante da colônia portuguesa na Índia. Albuquerque passou o presente adiante para Dom Manuel I, rei de Portugal. O rinoceronte viajou em um navio cheio de especiarias.

[...]

Dom Manuel enviou o rinoceronte para o papa Leão X, em Roma, quem já muito admirava o ‘Hanno’, o elefante que o rei lhe havia enviado no ano anterior. Infelizmente, o navio que carregava o novo presente afundou antes mesmo que chegasse à Roma (BRITISH MUSEUM, 2013, tradução nossa)⁷.

Esse rinoceronte foi o primeiro exemplar visto na Europa desde 1.000 anos, época do Império Romano. Além disso, no início do ano de 1515, em Portugal, o animal participou de um célebre embate (que não ocorreu realmente) com um jovem elefante. Dizem que o elefante fugiu ao ver o rinoceronte, combate que serviria para comprovar a tese de que ambos animais são inimigos mortais.

⁶ Tradução por nós realizada do original: “Los famosos estudios del natural, en los que cada uno de los pelos de una liebrezuela y cada una de las hierbas de un segmento de prado aparecen estudiados y reproducidos con una devoción que está muy próxima a la veneración religiosa, son obra del mismo hombre que por aquellos mismos años sometía el cuerpo humano a un sistema de líneas y círculos tan rígido como una construcción de Euclides” (PANOFSKY, 1982, p.39).

⁷ Tradução por nós realizada do original: “The ruler of Gujarat, Sultan Muzafar II (1511-26) had presented it to Alfonso d'Albuquerque, the governor of Portuguese India. Albuquerque passed the gift on to Dom Manuel I, the king of Portugal. The rhinoceros travelled in a ship full of spices. [...] Dom Manuel sent the rhinoceros to Pope Leo X in Rome, who had much admired 'Hanno', the elephant the king had sent him the year before. Sadly, the ship carrying the new gift sank before it reached Rome” (BRITISH MUSEUM, 2013).

Ao ser enviado ao papa Leão X por Dom Manuel I, rei de Portugal, o rinoceronte morreria em 1516, perto da costa da Itália, afogado, em virtude de uma grande tempestade. Com a divulgação da notícia, Albrecht Dürer, baseando-se em algumas ilustrações sobre o animal, bem como de relatos elaborados por quem tinha visto o rinoceronte em Portugal, retratou-o em uma xilogravura.

Dürer não pode ter visto o paquiderme com seus próprios olhos, tendo executado a sua xilogravura segundo relatos, e possivelmente até com base em esboços de outros artistas. As anomalias anatômicas do animal representado devem-se, portanto, a esse facto (BERGER, 1998, p.81).

Mesmo objetivando representar fielmente o quadrúpede, com base nos relatos sobre o animal e por meio de outras representações (embora poucas), o rinoceronte de Dürer não era uma cópia fidedigna de um rinoceronte asiático. Embora esmiuçasse os pormenores, os traços e marcas característicos do animal, a xilogravura de Albrecht Dürer apresentava um rinoceronte retratado com escamas, uma couraça que se assemelhava a uma armadura, com uma tonalidade que lembrava a cor de uma tartaruga, talvez por influência dos textos nos quais se baseou⁸.

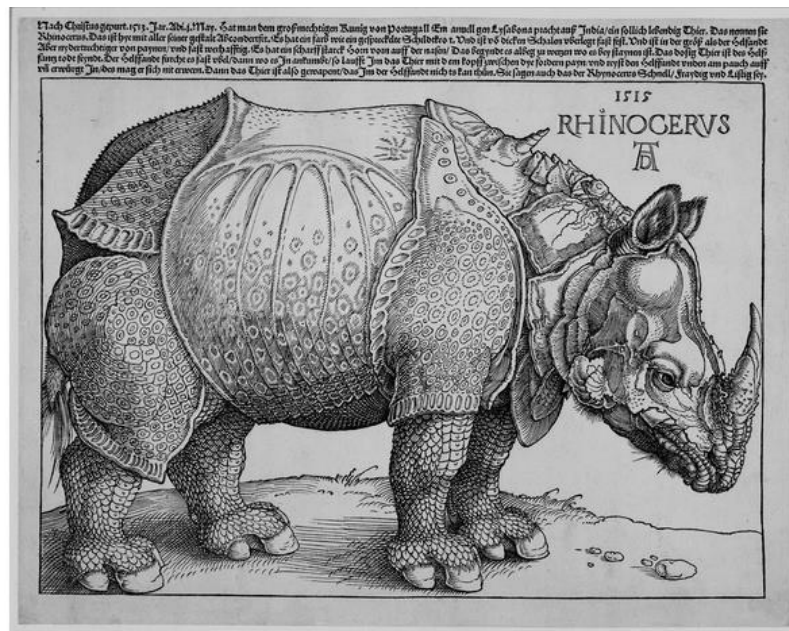


Figura 2 – O rinoceronte [The Rhinoceros], por Albrecht Dürer, xilogravura, Alemanha, 1515; Medidas: 24,8 cm x 31,7 cm. Disponível em: <www.britishmuseum.org>. Acesso em: 19 nov. 2013.

⁸ Adaptação por nós realizada do original: “Perhaps these features interpret lost sketches, or even the text, which states, [The rhinoceros] has the colour of a speckled tortoise and it is covered with thick scales” (BRITISH MUSEUM, 2013).

O que Dürer não sabia é que a precisão fotográfica de seu anseio em representar o rinoceronte jamais seria concretizada, bem como, mesmo tendo em mãos um relato extremamente esmiuçado, nunca atingiria a completude de sentidos entre palavra-objeto. Assim, o “Rhinozeros” (1515) de Albrecht Dürer sempre será a obra de Dürer e, por mais que alguém tente copiá-la, sempre haverá algum pormenor esquecido de ser representado e em seu lugar algo particular do copista: “Na falta disto, incluo aquilo” – diria um plagiador.

Por isso, “Rhinozeros” de Albrecht Dürer foi escolhido para iniciar o caminho dessa dissertação. Não somente porque se tornou famoso pela história que o perpassa, mas também pela pretensão em representar um animal, com base em relatos, com extremo perfeccionismo realista.

Ao longo do tempo, o rinoceronte de Albrecht Dürer, com suas escamas e armaduras deixou de ser concebido como uma ilustração, utilizada em livros até o século XVIII, para ser conceituado como uma obra de arte, a mais despreziosa interpretação de Dürer. Por conta dos sentidos que sempre nos escapam que essa xilogravura foi elencada.

1.2 Um giro de 360º: a volta ao início e o olhar adiante

A xilogravura “Rhinozeros” de Albrecht Dürer foi escolhida para introduzir esse trabalho, pois ela dialoga com a matriz teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD) francesa, que sustenta nossa investigação científica. Isto, porque, várias questões que compõem à AD estão significadas nessa obra de arte. Conceitos como discurso, interdiscurso, memória discursiva e os famosos esquecimentos 1 e 2, propostos por Michel Pêcheux, podem ser relacionados nesta tentativa do pintor Albrecht Dürer de conter e ansiar pela literalidade dos sentidos.

Além dessas questões, pela xilogravura de Albrecht Dürer, pode-se compreender a relação existente entre a(s) leitura(s) e a interpretação, abordada também por Jean Davallon (ARCHARD, 2002).

Em “A imagem, uma arte da memória?”, Jean Davallon discorre sobre a modificação do processo da impressão da memória social pelo surgimento da tecnologia, sobretudo, das mídias. Sem entrarmos profundamente nessa temática, recorreremos à fala de Davallon a respeito da imagem concebida como produção cultural e imbuída de sua eficácia simbólica. Por esse meio, propõe pensar a questão da interpretação das imagens:

[...] aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida ou entregue toda pronta. Esse estado de coisas abre [...] a uma liberdade de interpretação (o que quer dizer que o conteúdo ‘legível’, ou antes ‘dizível’, pode variar conforme as leituras) (ARCHARD, 2002, p.28).

Foi esse movimento que buscamos na leitura da xilogravura de Albrecht Dürer: abrir-nos para a possibilidade de interpretação, de constituirmos nossa leitura da obra de arte que não é nem a primeira nem a última possível. Dessa forma, nos autorizamos a lidar com as possibilidades da emergência dos sentidos.

Podemos também relacionar a xilogravura de Dürer com a temática da formação de professores em prática de estágios curriculares supervisionados. Isto, pois, a relação entre teoria e prática nunca é realizada de forma estanque, havendo imbricamentos de uma com a outra, ou seja, uma relação estreita que faz com que a teoria seja prática tal como a prática seja teoria. E para que isto possa ocorrer, o graduando precisa assumir a posição de autor, ser um “intérprete-historicizado”, sendo autorizado a interpretar. Podemos dizer que Albrecht Dürer foi autorizado a interpretar, a lidar com novos sentidos, mesmo que esse movimento não estivesse previsto no projeto inicial.

1.3 Objetivos almeçados

A proposta dessa dissertação é investigar as (im)possibilidades de graduandos de Pedagogia constituírem-se como sujeitos “intérpretes-historicizados”, em situação de estágio curricular supervisionado. Ocupar a posição de “intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2014) é condição imprescindível para que o sujeito possa assumir o lugar de autor, pois se relaciona ao momento quando o graduando é autorizado a arriscar-se a novos sentidos e a novas posições discursivas, possibilitando-o vivenciar diferentes experiências e romper com os saberes e fazeres pedagógicos tradicionais.

Ademais, analisar qual a importância e o impacto na vida do graduando, buscando saber se o graduando assume a posição de sujeito capaz de desenvolver saberes e fazeres pedagógicos que contribuam para que seus futuros alunos posicionem-se também como “intérpretes-historicizados” de seus dizeres.

Além disso, almejamos responder algumas das questões apresentadas a seguir: como está estruturado o estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia nas instituições de

Ensino Superior a serem observadas, no que tange ao Projeto Político Pedagógico (PPP) proposto? Como o momento do estágio curricular supervisionado está sendo proposto? Como os graduandos imaginam o momento do estágio curricular supervisionado?

1.5 Justificativa da existência dessa pesquisa

A temática do estágio curricular supervisionado tem sido amplamente abordada pela área da Educação, demonstrando a importância desse momento para a formação de professores e, especificamente, para a formação inicial do futuro professor.

Em vista disso, esse tema foi escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa de Mestrado, já que além de ser uma temática que suscita novas investigações científicas e por ser de extrema importância para a formação profissional do graduando de cursos de licenciatura, marcou-se também como um momento liminar na minha formação como pedagoga, decorrente das experiências vivenciadas ao longo dos estágios curriculares supervisionados, nos quatro anos do curso de Pedagogia, na FFCLRP, USP.

Durante os estágios, na posição de graduanda, pude observar e vivenciar o cotidiano escolar, bem como a prática da docência. Esse momento formativo me instigou a refletir como seriam as experiências vividas por outros graduandos, em diferentes universidades brasileiras, cuja temática é importante também para os estudos sobre o Ensino Superior.

1.5 Organização das seções

É proposto para essa dissertação a organização em 6 seções: na seção **I INTRODUÇÃO**, com a discussão da obra de arte “Rhinozeros” (1515) de Albrecht Dürer, será apresentada a proposta dessa pesquisa científica, como os “Objetivos almejados” e a “Justificativa da existência dessa pesquisa”; na seção **II ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS**, será exposta a trajetória da Análise de Discurso (AD) francesa, enfocando as contribuições de seu fundador Michel Pêcheux. Posteriormente, será abordada a questão da atuação do analista de discurso, sob a luz do paradigma indiciário, desenvolvido por Carlo Ginzburg; na seção **III A AUTORIA NO**

INTÉRPRETE-HISTORICIZADO, serão apresentadas diferentes concepções de autoria, enfocando o conceito de “intérprete-historicizado”, desenvolvido por Elaine Assolini; na seção **IV CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: A PRÁTICA E A TEORIA NA PROPOSTA DO ESTÁGIO CURRICULAR**, será exposta a História da Educação e da Pedagogia no Brasil, destacando as diferentes propostas relacionadas à Formação de Professores no Brasil, bem como o Estágio Curricular, temática presente em algumas legislações educacionais e em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cursos de Pedagogia de três universidades brasileiras; na seção **V COMO O ESTÁGIO CURRICULAR É DISCURSIVIZADO PELOS GRADUANDOS**, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração da pesquisa, principalmente quanto à aplicação dos questionários com graduandos do curso de Pedagogia e serão desenvolvidas análises de sequências discursivas oriundas dos questionários aplicados; na seção **VI REPENSAR O DESFECHO SEM FECHO**, serão apontadas as principais contribuições e desvelamentos da pesquisa de Mestrado.

II ANÁLISE DE DISCURSO FRANCESA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Antes de apresentar a Análise de Discurso (AD) francesa, proposta nos anos 60 do século XX, é importante que seja exposta sua dupla identidade: de campo teórico e metodológico. Isso, porque, na AD e, mais ainda, ao se debruçar nessa perspectiva de análise, há uma concomitância de ações entre teoria e prática, entre teoria e método.

Eni Orlandi, no prefácio do livro de Denise Maldidier (2003), apresenta esta questão. Segundo a autora, referindo-se à fala que no passado teve com Michel Pêcheux (fundador dessa proposta na França), explicita que na AD “[...] a análise precede, em sua constituição, a própria teoria” (MALDIDIER, 2003). Isto é, a dupla identidade da AD como teoria e método não se faz *a priori*, como algo dado, moldado, conforme as necessidades impostas pelo objeto de análise, mas se constitui ao longo do próprio processo da análise. Segundo as palavras de Denise Maldidier, nesse mesmo livro, “Michel Pêcheux esteve ao mesmo tempo do lado da *teoria do discurso* e do lado da *análise de discurso*” (idem, p. 16, grifos da autora).

Além de possuir uma flexibilidade teórica e metodológica, constituindo-se no diálogo com o objeto analisado, a AD é um campo de estudo com alicerces teóricos que envolvem três bases: a Linguística, a Psicanálise e o materialismo histórico. No entremeio dessas vastas teorias, entre a linguagem, o sujeito e a ideologia está o discurso, conceito desenvolvido por Michel Pêcheux.

Helena Brandão (2004) esclarece que o discurso foi proposto como uma nova forma de se pensar a linguagem, não mais envolta pela dicotomia língua e fala, defendida por Ferdinand de Saussure (ramo forte nas pesquisas em Linguística da época), mas como a língua permeada pelo social (histórico) e a subjetividade. Conforme a autora, “estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse pólo da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é a do discurso” (BRANDÃO, 2004, p.11).

Antes de apresentar a “superação” da teoria linguística proposta por Ferdinand de Saussure, cabe esmiuçar um pouco mais sobre sua importância teórica. É preciso compreender, em primeiro lugar, a pergunta que se tornou título do capítulo, elaborado por José Fiorin e seus colaboradores: “Por que ainda ler Saussure?”.

Apesar de outras obras importantes, Ferdinand de Saussure é lembrado, principalmente, pelo “Curso de Linguística Geral”, que se tornou uma das principais referências para o estudo

da Linguística Histórica, que abordava a evolução histórica da Linguagem. No entanto, esse livro não foi escrito por ele, embora contivesse dizeres seus, mas foi baseado nos cadernos dos alunos que assistiram as aulas de Saussure, em Genebra, durante os três anos (1907-1911) em que ministrou seu curso. Com base nesses escritos, os linguistas Charles Bally e Albert Sechehaye, além da colaboração de Albert Riedlinger elaboraram a obra “Curso de Linguística Geral”.

Bally e Sechehaye informam que utilizaram em seu empreendimento os cadernos de Louis Caille, Léopold Gautier, Paul Regard e Albert Riedlinger, para reconstituir o conteúdo dos dois primeiros cursos, e os cadernos de Mme Sechehaye, George Dégallier e Francis Joseph, para o terceiro curso, além de algumas notas de Louis Brüttsch (FIORIN, 2013, p.11).

José Fiorin (2013) confere ao “Curso de Linguística Geral” de Ferdinand de Saussure o caráter de ser um discurso fundador da Linguística. Provavelmente, deve-se ao fato de Saussure ter estabelecido para a Linguística a sua inserção como discurso científico nas Ciências Humanas, em oposição ao “[...] organicismo da Linguística histórica de sua época, que considerava que a linguagem tinha fundamentos biológicos e inseria a Linguística entre as ciências naturais” (ibidem, p.09).

Para Ferdinand de Saussure, a língua deveria ser compreendida como uma instituição social, fruto de uma construção social e cultural. Dessa forma, os signos, segundo ele, não são naturais, mas elaborados pelos próprios seres humanos. Assim, a Linguística não poderia ser considerada integrante das Ciências Naturais.

Nessa época, cada ciência procurava estabelecer seu objeto de maneira muito precisa. Esses objetos eram puros, eram autônomos, não se misturavam. Quando Saussure estabelece que o objeto da Linguística é a *langue* e mostra que esse objeto não se contamina da Física, da Fisiologia, da Psicologia, etc., ele inventa a Linguística moderna (idem).

Com isso, Ferdinand de Saussure promoveu o primeiro rompimento na Linguística (“Curso de Linguística Geral”), orientando-a para uma gramática histórica comparada, buscando as semelhanças presentes nas diferentes formas de linguagem existentes no mundo. Para esse autor, a língua deveria ser compreendida na sua mais interna estrutura, no seu jogo complexo de regras.

Dessa maneira, lhe cabe bem o estruturalismo, criando uma cisão interna às linguagens entre a famosa *langue* (língua) e *parole* (fala; discurso). Se para a *langue* concede-se o título de sistematicidade, estabilidade, já que é onde se encontram o conjunto de regras fonológicas,

morfológicas e sintáticas, caberia à *parole* a instabilidade e variabilidade, ao uso das regras pelos sujeitos⁹. Para a Linguística de Saussure, o objeto de estudo seria a *langue* (língua). A *parole* só seria retomada e ampliada no viés do discurso, na proposta da AD, que traz a discussão sobre a semântica (os sentidos) do discurso, algo distante do alcance da teoria saussuriana. Assim, da Linguística do enunciado (estudo dos morfemas, fonemas) transporta-se para uma Linguística da enunciação, na vertente da AD, que consideraria o social, o histórico e as condições de produção.

Entretanto, para a AD, conforme expôs Eni Orlandi em “Tipologias de discurso e regras conversacionais” (2003), não se trata de uma ênfase na Teoria da Enunciação, destacada por Émile Benveniste, quando rege a supremacia do eu (locutor) sobre o tu (ouvinte), muito menos na proposta da Retórica, cuja preponderância está no ouvinte, o tu. A AD buscaria não na polarização, mas na interação entre eu e tu, o locutor e o ouvinte.

Para se compreender como essa nova perspectiva teórica e metodológica irrompeu em 1960, vamos a um de seus inícios.

2.1 Uma cronologia didática: sem o apagar da sincronia

“Não se entra no mesmo rio duas vezes”
(Heráclito)

Essa subseção tem como objetivo a apresentação do percurso da formação, transformação e consolidação da Análise de Discurso (AD) francesa, ao longo dos anos. Antes de iniciar pontuando as características marcantes que consubstanciam a matriz teórica da AD, é importante expor que, nessa pesquisa, a trajetória ou “aventura teórica” baseia-se na proposta de Denise Maldidier (2003; 2011), dividida em quatro momentos: 1ª fase: A máquina discursiva (1966-1969); 2ª fase: A teoria do discurso (1970-1975); 3ª fase: Desconstruções da teoria (1976-1979); e 4ª fase: Reconfigurações da teoria (1980-1983).

⁹ Nesta parte da dissertação de Mestrado encontram-se dizeres provenientes de leituras de obras literárias realizadas, bem como da escuta de aulas de diversas disciplinas cursadas. Neste caso, especialmente, são várias as marcas dos dizeres da Prof^ª Dr^ª Maria do Rosário Gregolin, durante a disciplina cursada no primeiro semestre de 2014, chamada Teorias do Discurso: língua, sujeito, histórico-social, ministrada por ela na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Espelhar-nos-emos no movimento dos discípulos de Ferdinand de Saussure e recorreremos às anotações das aulas.

Nesse ensejo, a AD, como uma nova proposta teórica e metodológica, nasceu em um momento de grandes movimentos populares, que podem ter contribuído para que a AD tenha realizado também uma intensa revolução nos estudos linguísticos da época.

Tratam-se dos anos da década de 60, especificamente, o ano de 1968. Muito se ouve sobre esse momento, os “anos de chumbo” no Brasil, cuja ditadura militar comandava mentes e corpos, mas também há uma memória discursiva de lutas, reivindicações e movimentos populares, ilustrados pelos rostos de estudantes.

Essa época marcou-se por um período de manifestações populares que tomaram uma dimensão global. Sem haver a possibilidade de comunicação engendrada, por exemplo, atualmente, pela *internet*, movimentos reivindicatórios ocorreram em várias partes do mundo, objetivando a derrubada dos regimes opressores que vigoravam.

No Brasil, em 1964, a ditadura militar chegou ao poder, gerando uma onda de resistências e manifestações estudantis, muitas vezes, calada pelos aparelhos repressores do governo. Anos sombrios para o Brasil, mas formadores de uma geração de jovens em busca das mais variadas formas de liberdade.

Nos Estados Unidos da América (EUA), os estudantes da Universidade da Califórnia invadiram a prefeitura de São Francisco (EUA), como início do movimento, defendendo o direito à livre expressão. Na França, o estopim dos movimentos populares começou na Universidade de Nanterre. É muito comum atribuírem à insatisfação dos estudantes ao fato de que os alojamentos estudantis eram separados entre homens e mulheres e que eles queriam poder transitar livremente entre esses dois espaços. No entanto, a queixa dos alunos ultrapassava as barreiras físicas e sexuais e incluía a indignação contra o consumo, as mídias, o poder presente nas relações cotidianas, dentre outras questões (Maio de 68: Revolta ou Revolução? TV Cultura, 2008). Na pauta das discussões estava o anseio pela liberdade e o fim do uso do poder tirânico não somente entre o governante e a população, mas também entre professor e aluno, pai e filho.

No âmbito acadêmico, entre os professores franceses havia disparidades de opiniões. Para os mais “progressistas”, para os comunistas e a maior parte dos estudantes era preciso uma reforma urgente da universidade, já que apresentava um ensino não condizente com as necessidades sociais, bem como o rompimento com as atitudes autoritárias dos professores. Para os “velhos” revolucionários, chamados de rebeldes, a universidade não deveria se modernizar, não deveria se adaptar ao modelo de vida burguês (GRUPO SOLIDARITY, 2003).

Não é acidental que a ‘revolução’ tenha começado nas faculdades de Sociologia e Psicologia de Nanterre. Os estudantes viram que a sociologia que lhes era ensinada era um meio de controle e manipulação da sociedade, e não um meio de compreendê-la de modo a transformá-la. No decorrer, eles descobriram a sociologia revolucionária. Rejeitaram o nicho reservado para eles na grande pirâmide da burocracia, o de ‘especialistas’ a serviço do poder tecnocrático, especialistas do ‘fator humano’ na equação industrial moderna. Descobriram também a importância da classe trabalhadora (ibidem, p.18-19).

Do movimento estudantil em Nanterre, a luta revolucionária une-se à luta dos trabalhadores, culminando no dia 13 de maio, com a greve geral na fábrica da Renault, em Paris. Durante o caminho, a marcha se avoluma com universitários, estudantes dos liceus (secundaristas), professores, trabalhadores. Cada grupo com reivindicações específicas, às vezes, ideologicamente contrastantes, mas que se assemelhavam quanto à luta por direitos e liberdade.

Cerca de 2 horas da tarde a seção estudantil parte cantando a *Internationale*. Andamos de vinte a trinta pessoas lado a lado e com os braços entrelaçados. Há uma fileira de bandeiras vermelhas na nossa frente e uma faixa de 15 metros de largura trazendo quatro simples palavras: ‘Étudiants, Enseignants, Travailleurs, Solidaires’ [Estudantes, Professores, Trabalhadores, Solidários]. É uma visão comovente (ibidem, p.31, grifo do autor).

Assim, 1960 também marca o início de uma nova proposta teórica e metodológica que tem como substrato a Linguística, a Psicanálise e o materialismo histórico. “O surgimento de uma problemática linguística do discurso é contemporânea dos acontecimentos de Maio de 68” (COURTINE, 1999, p.12).

Na França,

[...] vemos emergir paralelamente – entre 1966 e 1968, em torno de dois polos, que são o linguista Jean Dubois, então professor da Universidade de Nanterre, e o filósofo afeito à epistemologia e pesquisador num Laboratório de Psicologia Social (CNRS), Michel Pêcheux – uma nova disciplina ‘transversal’ que passa a ser designada pelo nome de *Análise do Discurso* (MALDIDIER, 2011, p.41, grifo da autora).

Em 1938, nasceu Michel Pêcheux. Embora estudante do Liceu de Tours, interessado pela língua alemã, torna-se filósofo na École Normale Supérieure [Escola Normal Superior] da rua d’Ulm, em 1963, local onde foi a efervescência do pensamento francês, pelo diálogo entre várias áreas, o que supostamente deve ter contribuído para que Michel Pêcheux pensasse a

constituição da AD (MALDIDIER, 2003). E foi nessa instituição de ensino que ele conheceu Louis Althusser.

Louis Althusser orientava jovens interessados em realizar uma releitura das obras marxistas, em um momento, quando o próprio marxismo, em termos de sua proposta prática, além da teórica, exigia essa reflexão: “A toda uma geração, aliás, ele oferecia a possibilidade de ‘pensar o marxismo fora de uma vulgata mecanicista’” (MALDIDIER, 2003, p.18).

O grupo que Althusser coordenava realizava, além das releituras das obras de Karl Marx, a reflexão das obras de Ferdinand de Saussure, Sigmund Freud, por meio da Epistemologia, Sociologia, Linguística etc., destacando-se a participação de Étienne Balibar, Roger Establet, Pierre Macherey, Jacques Rancière, Michel Pêcheux, Michel Fichant, François Regnault, Alain Badiou, Robert Linhart, Yves Douroux, Nicos Poulantzas, Jacques-Alain Miller, Régis Debray, Dominique Lecourt, Saul Karsz, Bernard-Henri Levy e outros (GREGOLIN, 2006).

Dentre as principais obras de Louis Althusser, segundo Maria do Rosário Gregolin (2006), destacam-se: “Ler o Capital” (1965), escrita coletivamente com base na leitura, em 1964, de “O Capital” de Karl Marx, “Em favor de Marx” (1965) e uma das mais conhecidas obras, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado” (1980).

O contexto histórico de 1968 foi propício para a difusão da corrente teórica estruturalista e de uma nova proposta marxista, com o aumento também da produção de panfletos e jornais para a divulgação dessas temáticas. Nessa época, já são conhecidos os nomes de Jacques Lacan, que proferiu o famoso Seminário na Escola Normal Superior, a pedido de Louis Althusser, bem como os nomes de Michel Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu, Michel Pêcheux, dentre outros alunos de Louis Althusser (GREGOLIN, 2006).

Dessa relação, Michel Pêcheux valeu-se do conceito de ideologia, proposto na obra de Louis Althusser, cabendo ao discurso concretizar-se como materialidade linguística e ideológica. Assim, foi essencial, em um primeiro momento, os estudos de Louis Althusser para Michel Pêcheux e para a constituição e solidificação da AD como uma proposta teórica e metodológica de análise interpretativa, mesmo que, posteriormente, Michel Pêcheux tenha se distanciado do diálogo com o grupo althusseriano. Também não se pode negar a relevância e o impacto da obra de Louis Althusser e suas releituras do trabalho de Karl Marx para outras áreas científicas, por exemplo, para a Antropologia:

Quando *Pour Marx*, de Althusser, e seu *Lire Le Capital* (em co-autoria com Étienne Balibar) foram publicados em 1965, os livros tiveram impacto importante tanto sobre a vida intelectual francesa em geral como sobre a nova geração de antropólogos. O marxismo de Althusser parecia se ajustar bem à

antropologia, uma vez que ele introduzia uma medida de flexibilidade na relação infra-estrutura/superestrutura. Uma leitura convencional de Marx diria que a infra-estrutura (caracteres materiais + sociais do processo de produção) determina a superestrutura (tudo o mais na sociedade). Em sociedades não-capitalistas (ou ‘pré-capitalistas’), em geral era muito difícil ver como isso acontecia (ERIKSEN et. al., 2007, p.139, grifos dos autores).

Em meio às críticas e auto-críticas, o althusserianismo sofreu uma profunda rejeição, em 1975 (GREGOLIN, 2006), culminando com a reclusão dessa teoria por dez anos, em virtude de, em 1980, Louis Althusser, em uma crise, assassinar sua esposa Hélène Rytman. Mesmo com esse evento, diversos estudos destacam a relevância das obras de Louis Althusser para a constituição da AD. Mesmo quando seus alunos optaram por traçar outros caminhos teórico-metodológicos, sua importância é inegável.

2.2 Um de seus alunos: Michel Pêcheux

Licenciado em Filosofia, em 1963, pela Escola Normal Superior em Paris, onde Louis Althusser lecionava, foi com o turbilhão do contexto histórico, como os movimentos reivindicatórios dos anos 60, que fez com que Michel Pêcheux¹⁰ publicasse, em 1966, um artigo nos “Cahiers pour L’Analyse” [Cadernos para Análise], sob o pseudônimo de Thomas Herbert. Nesse mesmo ano, Canguilhem convida-o para participar no Centre National de Recherche Scientifique [Centro Nacional de Pesquisa Científica] (CNRS) e também no Laboratório de Psicologia Social, coordenado por Robert Pagès (MALDIDIER, 2003), onde direcionou seu olhar para uma análise automática do discurso.

2.2.1 1ª fase: A máquina discursiva (1966-1969)

“É pela construção de um dispositivo informático que começa a aventura do discurso!” (MALDIDIER, 2011, p.43). Esse momento fundador da Análise de Discurso (AD) francesa tem como marco a defesa da tese “Analyse Automatique du Discours” [Análise Automática do Discurso] (AAD) de Michel Pêcheux, em 1968, e sua publicação, em 1969, bem como o texto

¹⁰ Não foram encontrados detalhes sobre a vida pessoal do filósofo Michel Pêcheux. Por isso, somente os aspectos profissionais são apontados.

de Jean Dubois, “Lexicologia e Análise do Enunciado”, apresentado, em 1968, no Colóquio de Lexicologia Política de Saint-Cloud (ibidem). “O livro de Michel Pêcheux, *Analyse automatique du discours*, é ao mesmo tempo a conclusão das reflexões epistemológicas desenvolvidas desde aproximadamente 1966 com Canguilhem e Althusser e o ponto de partida da ‘aventura teórica do discurso’” (ibidem, p.42, grifos da autora).

Segundo Malidier (2011), foi essa obra de Michel Pêcheux que institucionalizou a AD como disciplina científica. Juntamente com o seu primeiro artigo “Réflexions sur la Situation Théorique des Sciences Sociales et, spécialement, de la Psychologie Sociale” [Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social], publicado, em 1966, no “Les Cahiers pour L’Analyse” [Cadernos para Análise], e sob pseudônimo de Thomas Herbert (por conta de sua militância política), Michel Pêcheux apresenta de forma embrionária a teoria, articulando-a, posteriormente, à Linguística, ao materialismo histórico e à Psicanálise.

Pesquisador no CNRS, além do contato com os estudos de Robert Pagès sobre a “transmissão de mensagens com conteúdo insólito” - considerada por Malidier (2003) uma grande “balela” do início dos estudos do discurso - Michel Pêcheux conheceu Paul Henry (área da Matemática e Linguística) e Michel Plon (área da Psicologia Social). “Eles se encontram na crítica da análise de conteúdo e da psicologia social. Uma convivência imediata se estabelece entre eles. Eles lêem, discutem, trabalham juntos. A ‘Comuna dos três amigos’ está na retaguarda do grande projeto de Michel Pêcheux” (ibidem, p.17). O contato com outras áreas científicas trouxe para Michel Pêcheux novos interesses e olhares.

Paul Henry lembra a fascinação de Michel Pêcheux pelas máquinas. A elaboração de uma *análise automática*, isto é, de um dispositivo técnico complexo informatizado, se inscreve em sua reflexão de então sobre as práticas e os instrumentos científicos. Para ele, que está muito próximo de Bachelard e Canguilhem, os instrumentos, antes de se tornarem científicos, podem constituir simples técnicas. Assim, as balanças foram por muito tempo instrumentos de transação comercial, antes de se tornarem, com Galileu, o objeto da teoria das balanças, uma parte integrante da física. Em suma, só há instrumento em relação a uma teoria (ibidem, p.20, grifos do autor).

Assim, a obra “Análise Automática do Discurso” (1969) foi o primeiro momento da construção da teoria do discurso, sofrendo críticas posteriormente. A crítica à primeira fase da AD, inicialmente conhecida por “máquina discursiva”, somente ocorreu anos depois, realizada pelo próprio Michel Pêcheux, no texto “Análise de Discurso: três épocas” (GADET, 1997), quando passa a denominá-la “Análise Automática do Discurso”.

Esta primeira ‘máquina discursiva’, como dirá Michel Pêcheux bem mais tarde, desempenhará ao mesmo tempo para ele o papel do momento quase místico da fundação e o do protótipo remodelado sem cessar, criticado, corrigido, finalmente abandonado, mas sempre presente. A expressão AAD 69 designará posteriormente este pólo original (MALDIDIÉ, 2003, p.19).

Na AAD é apresentado o esboço do “dispositivo informático”, visto como uma técnica, que consistia na criação de algoritmos, baseado na proposta de Zellig Harris. Sobre esse autor, Eni Orlandi (2009, p.18) esclarece que

com seu método distribucional, ele [Harris] consegue livrar a análise do texto do viés conteudista mas, para fazê-lo, reduz o texto a uma frase longa. Isto é, caracteriza sua prática teórica no interior do que chamamos isomorfismo: entende o mesmo método de análise de unidades menores (morfemas, frases) para unidades maiores (texto) e procede a uma análise linguística do texto como o faz na instância da frase, perdendo dele aquilo que ele tem de específico. Como sabemos, o texto não é apenas uma frase longa ou uma soma de frases. Ele é uma totalidade com sua qualidade particular, com sua natureza específica.

Michel Pêcheux apoiando-se no método de Zellig Harris propõe “[...] uma análise linguística de sequências do corpus que consiste essencialmente em *deslinearizar*, isto é, em desfazer os encaixes da sintaxe reduzindo-os a enunciados elementares de um número de lugares fixos” (MALDIDIÉ, 2003, p.23-24, grifo da autora). Ou seja, “[...] uma ‘análise automática do discurso’ [...] concebida como um dispositivo neutro de reconhecimento das frases, espécie de ‘máquina de ler’ da qual se esperava que produzisse informaticamente uma ‘leitura não-subjetivada’” (COURTINE, 1999, p.15).

A proposta de Michel Pêcheux, nessa primeira, fase baseava-se na elaboração de sequências discursivas de um *corpus* linguístico, reduzindo-o a enunciados elementares (frases). Sem a intervenção da subjetividade do analista de discurso, enfatizava a neutralidade e a eficiência da técnica, já que era realizada por máquinas e seus algoritmos.

Portanto, a maquinaria discursivo-estrutural, que mais parecia um experimento científico realizado em um laboratório hermeticamente fechado, resumia-se:

1º) pela constituição de um *corpus* fechado de sequências discursivas, escolhidas pela proximidade entre a palavra-chave e o tema que a relaciona, manifestada por condições de produção homogêneas e estáveis (GADET, 1997);

2º) anteriormente à realização da análise discursiva do *corpus* era imprescindível a análise linguística das sequências discursivas, de forma exaustiva e neutra, “[...] isolando os enunciados elementares e as relações linguísticas entre esses enunciados” (ibidem, p.256);

3º) construção de “sítios de identidades parafrásticas intersequenciais (isto é, entre fragmentos de seqüências saídas de discursos empíricos diferentes) [...]” (ibidem, p.313), ou seja, pontos de convergência entre os fragmentos de distintas seqüências discursivas;

4º) o momento da interpretação (automática), como uma “[...] comparação de estrutura entre processos discursivos heterogêneos justapostos” (ibidem, p. 313). Buscava-se, portanto, a estrutura invariante, subjacente aos discursos (GADET, 1997), por um procedimento de intensa repetição (efeito da máquina).

Conforme Michel Pêcheux, a “AD-1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem unidades justapostas” (ibidem, p.313). Essa perspectiva somente se altera posteriormente, quando, em “Análise de Discurso: três épocas” (GADET, 1997), Michel Pêcheux explicita a mudança da “justaposição” para o “entrelaçamento desigual” dos processos discursivos, enfocada na 2ª fase da AD.

Dessa forma, na 1ª fase da AD não há uma ênfase nos conceitos de ideologia, marxismo, sujeito, história e inconsciente, mais presentes nas fases seguintes. No entanto, outras noções importantes já são apresentadas na 1ª fase mesmo em sua proposta inicial, como discurso, condições de produção, formações imaginárias, bem como a preocupação em se formar o *corpus* para a análise.

Discurso: o discurso na AD não é compreendido sob as categorias estanques de emissor, mensagem e receptor, bem como não se defende que haja uma transmissão de informação em um sentido unilateral (emissor ao receptor), cuja mensagem transmitida seja captada, decodificada tal qual foi enunciada pelo emissor. Para a AD, o processo de significação extrapola esta fórmula, envolvendo questões como identificação entre os sujeitos (e não emissor e receptor) e emergência de suas subjetividades e sentidos. “A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é feito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2009, p.21).

Além disso, o discurso distingue-se do texto (objeto da Análise de Conteúdo) e também não se assemelha à noção de fala, proposta por Ferdinand de Saussure (ORLANDI, 2009; MALDIDIER, 2003). “O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes [...]” (ORLANDI, 2009, p.22). Esse conceito será retomado e aprofundado, ao longo da apresentação da trajetória da AD pecheuxtiana.

Condições de produção: são compreendidas sob duas óticas que se imbricam, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico, ideológico (ORLANDI, 2009), sendo este último entendido como a “determinação” do exterior no discurso. Além disso, as condições de produção auxiliam na seleção das sequências discursivas do *corpus*, nessa primeira fase, compreendido como algo fechado (MALDIDIER, 2003; MALDIDIER, 2011).

Formações imaginárias: é importante, em um primeiro momento, relacionar este termo com a proposta da antecipação. Segundo Eni Orlandi (2009), o processo de antecipação ocorre quando o sujeito se coloca na posição (já que vivemos em meio a relações de força) do outro sujeito e antecipa o sentido que o outro faz sobre seu dizer (relações de sentidos), bem como quando cria a imagem de si que quer projetar para o outro. Isto é, “esse mecanismo regula a argumentação, de forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ibidem, p.39). Relações de força, antecipação e relação de sentidos constituem a noção de formação imaginária, que são exemplificadas abaixo pela autora.

Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também a 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. E se fazemos intervir a antecipação, este jogo fica ainda mais complexo pois incluirá: a imagem que o locutor faz da imagem que seu interlocutor faz dele, a imagem que o interlocutor faz da imagem que ele faz do objeto do discurso e assim por diante (ibidem, p.40).

Desse momento embrionário da constituição da proposta teórica e metodológica da AD, passemos à 2ª fase, que busca um novo caminho.

2.2.2 2ª fase: A teoria do discurso (1970-1975)

A 2ª fase da trajetória da AD tem como marco a publicação da obra “Les Vérités de la Palice” [Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio], em 1975, na qual Michel Pêcheux apresenta uma teoria do discurso mais sólida do que em sua obra antecessora “Análise Automática do Discurso” (1969).

Se na 1ª fase já estava presente uma inicial abordagem do conceito de discurso, nessa 2ª fase ocorre um adensamento dos conceitos, por meio do diálogo mais consolidado entre a Linguística, a Ideologia e a História.

Nesse momento, Michel Pêcheux enfatiza a releitura proposta por Louis Althusser da obra “O Capital” de Karl Marx, articulando a teoria do discurso, a teoria da ideologia e o materialismo histórico (MALDIDIER, 2011). Nesse sentido, o discurso é concebido como materialidade, onde a ideologia se inscreve na língua, isto é, “[...] o discurso é a única materialidade da ideologia, à exceção de outras práticas” (COURTINE, 1999, p.17). Outro diálogo tecido foi com a Psicanálise, principalmente com a questão do inconsciente.

Após a apresentação das concepções de inconsciente e ideologia será retomada a trajetória constitutiva da AD e a exposição de outros conceitos importantes dessa proposta teórica.

2.2.2.1 O inconsciente na Psicanálise

Para iniciar a jornada rumo à História da Psicanálise, é essencial começar com o termo que ficou famoso pelos escritos de Sigmund Freud¹¹: o inconsciente.

Schultz (2009) expõe, no início do capítulo “Psicanálise: os antecedentes”, que a Psicanálise se diferenciava dos outros campos psicológicos, pois tinha como meta o estudo do comportamento anormal (a psicopatologia), por meio da observação clínica (distinta da observação realizada em laboratório com o uso de experimentos) e que “Freud foi o responsável pela introdução do inconsciente na psicologia” (ibidem, p.348).

Embora Sigmund Freud tenha inserido o inconsciente na Psicologia não foi ele quem inventou esse conceito. Importante destacar que toda teoria científica é efeito de seu tempo e

¹¹ Sigismund Schlomo Freud nasceu em 6 de maio de 1856, em Freiberg, Morávia (atual República Tcheca). Seu pai era comerciante e, por conta do trabalho com lãs, a família de Freud mudou-se da Morávia para Leipzig (Alemanha) e depois para Viena (Áustria). Freud viveu em Viena por 80 anos.

Mais velho em 20 anos do que a mãe, o pai de Freud era autoritário e, por isso, lhe causava temor, em oposição à mãe que era carinhosa. Incentivado pela mãe, dentre seus 7 irmãos, Freud foi o filho que mais se destacou e o que foi mais motivado para os estudos: “seu quarto era o único provido de lamparina a óleo, que proporcionava melhor iluminação para estudar do que as velas usadas pelos irmãos” (SCHULTZ, 2009, p.357). Ele foi, portanto, uma espécie de experimento do que seria sua futura teoria psicanalítica.

Estudou Medicina, por 8 anos, na University of Vienna [Universidade de Viena], cuja duração deveu-se ao fato de que cursava disciplinas de outros cursos, como a Filosofia, especializando-se, posteriormente, em Biologia. Em 1881, doutorou-se em Medicina e iniciou seu trabalho clínico como neurologista (SCHULTZ, 2009). Casou-se com Martha Bernays, com quem teve 6 filhos.

Diversas palestras, publicações de livros e artigos marcaram sua vida, além do diagnóstico de câncer na boca, em 1923, que provocava intensas dores. Em Londres, Freud morre em 21 de setembro de 1939.

de propostas que a sucederam. Isso não foi diferente no caso da Psicanálise. O que Sigmund Freud fez foi, ao resgatar a noção de inconsciente, atualizá-la em sua proposta científica, caracterizando-a de uma maneira distinta da forma como era compreendida anteriormente por outros estudiosos.

Observa-se, assim, não haver sido Freud o primeiro a discutir com seriedade a mente humana inconsciente. Freud reconhecia que outros escritores e filósofos antes dele abordaram profundamente esse tema, mas alegava ser ele o descobridor da forma científica para o estudo do inconsciente (ibidem, p.350).

No século XVIII, Gottfried Wilhelm Leibnitz, por meio da teoria das mônadas (Monadologia), já discorria sob as diferentes formas de percepção dos seres humanos, sendo alguns fatos mentais considerados inconscientes e outros conscientes, recorrendo ao exemplo do som das ondas do mar. Segundo esse autor, não haveria possibilidades de se ouvir as gotas da água de forma individual.

Outro autor que contribuiu para o estudo e a defesa da presença do inconsciente foi Johann Friedrich Herbart, no século XIX. Baseando-se nos estudos de Leibnitz, apresentou o conceito de limiar da consciência, distinguindo-se por esse marco a consciência e o inconsciente. Assim, as ideias incompatíveis seriam inibidas no inconsciente do sujeito (SCHULTZ, 2009).

Gustav Theodor Fechner contribuiu com a Psicanálise ao propor a ideia de que o inconsciente é como um grande *iceberg*, do qual se conhece somente uma pequena porcentagem.

Nesse ensejo, “na década de 1870, no mínimo meia dúzia de livros publicados na Alemanha mencionava a palavra ‘inconsciente’ no título” (ibidem, p.350). E, se a palavra inconsciente é difundida desde o século XIX, o estudo do comportamento considerado anormal já era realizado desde 2000 a.C. Os babilônios consideravam ser a causa da doença mental uma “possessão demoníaca”, que deveria ser curada com magias e orações. Para os hebreus, a doença mental era vista como uma punição pelos pecados cometidos, cuja cura assemelhava-se ao que era proposto pelos babilônios (SCHULTZ, 2009).

Essa ideia de que a doença mental era influenciada por demônios está presente também no Cristianismo. É interessante notar que, diferentemente do que se pensava ser a cura para essa desordem psíquica, no caso dos hebreus e babilônios (orações e magias), para os cristãos era por meio da tortura e até mesmo da morte. É só lembrar como a “anormalidade” era tratada pela Igreja Católica, durante a Idade Média: feiticeiras e hereges eram queimados vivos.

Distintamente da perspectiva demoníaca da doença mental, segundo os filósofos gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, para curá-la seria pelo efeito das palavras, as quais reorganizariam o pensamento em estado de desordem (idem). A escuta do relato do paciente pelo analista, futuramente, tornar-se-ia um marco da Psicanálise de Sigmund Freud, conforme será apresentado a seguir.

É interessante como os filósofos gregos distanciavam-se das concepções atribuídas à doença mental, por exemplo, da perspectiva adotada no século XVIII, que concebia a doença mental como um grau de irracionalidade, insanidade do sujeito, que deveria, por conta do risco à sociedade, que supostamente incorria, ser recluso em prisões ou condenado à morte.

Em um cenário de repreensão, dificilmente, o sujeito acometido de um distúrbio mental conseguiria alcançar a cura. Por isso, diversos estudiosos começaram a defender tratamentos mais humanos em busca da melhora do paciente.

No século XVI, Juan Luis Vives foi pioneiro na exigência de tratamentos mais humano aos sujeitos que apresentavam doenças mentais, seguido por Philippe Pinel, no século XIX, que possibilitou maior repercussão para a investigação das doenças mentais: Pinel “[...] considerava a doença mental um fenômeno natural passível de tratamento por meio de métodos da ciência natural. Ele tirou as correntes dos pacientes tratando-os com decência e ouvindo pacientemente as suas queixas” (ibidem, p.351).

Ainda no século XIX, o psiquiatra Benjamin Rush destacou-se por instalar a primeira clínica nos EUA, considerando que esse distúrbio mental era uma doença e, não, uma “possessão demoníaca”. Consolidava-se a busca de teorias, métodos e tratamentos científicos para a cura dos pacientes acometidos de doença mental, dividindo-se os psiquiatras entre o grupo dos adeptos da perspectiva somática e os da perspectiva psíquica: “os psiquiatras da visão somática afirmaram ser o comportamento anormal resultante de causas físicas como lesão cerebral, falta de estimulação nervosa ou tensão excessiva dos nervos. Os da escola psíquica baseavam-se nas causas psicológicas e emocionais para explicar o comportamento anormal” (ibidem, p.352). A Psicanálise estava relacionada ao segundo grupo, à perspectiva psíquica.

Defendendo as causas psíquicas dos distúrbios mentais, Sigmund Freud, através de Jean Martin Charcot, tem contato com a hipnose, em 1885, em sua estadia em Paris, financiada por uma bolsa de pós-graduação. Jean Martin Charcot, médico e diretor do hospital de Salpêtrière, tratava, nesse local, especificamente de mulheres acometidas de doenças mentais, conhecida como histeria, por meio da técnica da hipnose.

A sua contribuição mais importante foi a descrição dos sintomas da histeria e do uso da hipnose, adotando a terminologia médica, facilitando assim a aceitação da técnica pela Academia Francesa de Ciências. Todavia, seu trabalho abordava principalmente os aspectos neurológicos, enfatizando os distúrbios físicos, tais como a paralisia. A maioria dos médicos continuou a atribuir a histeria às causas somáticas ou físicas até 1889, quando Pierre Janet (1859-1947), aluno de Charcot, tornou-se diretor do laboratório de psicologia da Salpêtrière (ibidem, p.354).

Defendendo que a histeria se relacionava a problemas psíquicos e não físicos, o trabalho do médico Pierre Janet (baseado nos estudos de Jean Martin Charcot) contribuiu para a aceitação e consolidação da Psicanálise Freudiana, pois “quando Freud começou a divulgar suas ideias, o termo ‘psicoterapia’ já era amplamente utilizado nos Estados Unidos e na Europa” (SCHULTZ, 2009).

Outro influenciador da proposta de Sigmund Freud foi o médico Joseph Breuer, principalmente pelo contato, em 1881, com a história da paciente de Breuer que sofria de histeria. Anna O, com 21 anos, ficaria conhecida por esse pseudônimo, mas, na verdade, era Bertha von Pappenheim (história publicada em “Studies on Hysteria” [Estudos em Histeria], livro escrito por Sigmund Freud e Joseph Breuer).

Por meio da hipnose, os sintomas histéricos de que Anna O. sofria eram atenuados pela fala da paciente:

Inteligente e atraente, Anna O. apresentava sintomas profundos de histeria, incluindo paralisia, perda de memória, deterioração mental, náuseas e distúrbios visuais e orais. Os primeiros sintomas a parecerem quando ela cuidava do pai, que sempre a mimara e estava morrendo. Dizem que ela nutria por ele uma espécie de paixão (Ellenberger, 1972, p.274) (ibidem, p.359).

Breuer começou o tratamento de Anna usando a hipnose. Ele pensava que, enquanto estivesse hipnotizada, ela se lembraria de experiências específicas que pudessem ter originado alguns dos sintomas. Ao falar sobre as experiências durante a hipnose, frequentemente ela se sentia aliviada dos sintomas. Durante mais de um ano, Breuer atendia Anna O. diariamente. Ela relatava os incidentes perturbadores ocorridos durante o dia e, depois de falar, algumas vezes alegava sentir-se aliviada dos sintomas. Ela se referia às conversas como uma limpeza de chaminé ou o que chamou de cura da palavra. Conforme prosseguiam as sessões, Breuer percebia (assim ele disse a Freud) que os incidentes de que Anna se lembrava estavam relacionados com pensamentos ou eventos que ela repudiava. Revivendo as experiências perturbadoras durante a sessão de hipnose, os sintomas eram reduzidos ou eliminados (idem).

Assim, foi Anna O quem denominou a sessão de terapia de “*talking cure*” [cura pela palavra]. Começava-se o elo entre a Psicanálise e a linguagem (LONGO, 2006).

Na época da publicação de *Estudos sobre a histeria* (1893-5), de Freud e Breuer, mesmo quando ainda utilizavam a hipnose como tratamento para a histeria, a palavra já tinha papel preponderante. No artigo “Comunicação preliminar”, eles reconhecem a importância fundamental da linguagem. No caso dos pacientes histéricos, aqueles que sofrem de reminiscências, eles verificaram que cada sintoma histérico individual desaparecia para sempre com a evocação da lembrança do fato que o provocara e com o despertar da emoção que o acompanhava, isto é, quando o paciente o descrevia com detalhes e traduzia a emoção em palavras. A lembrança sem a emoção que o fato causou não produz resultado. O processo psíquico deve remontar à sua origem e ser verbalizado (ibidem, p.19, grifos da autora).

A Psicanálise, então, consolida-se como a “cura pela palavra”, enfatizando o uso da “associação livre” (fala espontânea do paciente) do que propriamente da hipnose (LONGO, 2006).

Freud adotou os métodos hipnóticos e catárticos de Breuer para tratar dos seus pacientes mas não estava satisfeito com a hipnose e logo acabou abandonando-a. Embora a técnica se mostrasse aparentemente eficaz no alívio ou na eliminação de alguns sintomas, raramente proporcionava a cura prolongada. Muitos pacientes retornavam com novas queixas. Ademais, Freud descobriu que não conseguia hipnotizar com facilidade e profundamente alguns pacientes. Continuou a usar o método catártico como tratamento e elaborou a partir da catarse a técnica de **livre associação** (SCHULTZ, 2009, p.361, grifos do autor).

A mudança do uso da hipnose para a “cura pela palavra” estava presente nos estudos defendidos por outros pesquisadores da época que associavam a melhora do paciente ao procedimento da catarse.

Em 1880, um ano antes de Freud se formar em medicina, um tio de sua noiva escreveu a respeito do conceito aristotélico de catarse, que seria uma forma de tratamento das dificuldades emocionais, fazendo o paciente lembrar e descrever os conflitos inconscientemente (ibidem, p.336).

A “associação livre”, portanto, permitia que o paciente relatasse situações, fatos e demonstrasse seus sentimentos. Por meio dessa técnica, Sigmund Freud notou que muitos desses relatos vinculavam-se às lembranças de eventos que ocorreram na infância do sujeito, cujo teor relacionava-se à repressão sexual vivenciada. No entanto, a determinação do caráter sexual para os traumas do paciente não era acatada pela maioria dos estudiosos da área. Era, por exemplo, rejeitada por Joseph Breuer, situação que o afastaria, posteriormente, de Sigmund Freud, bem como havia uma reação negativa das pessoas fora do círculo acadêmico à questão dos traumas sexuais na infância.

Logo, o próprio Sigmund Freud fez uma crítica do método da “associação-livre”, no entanto, sem desconsiderá-lo. Isso, porque, compreendeu que mesmo o paciente tendo abertura para expor seus problemas ou eventos traumáticos, muitas vezes, ele não conseguia externalizá-los completamente. Posteriormente, Sigmund Freud percebeu ser essa barreira uma resposta positiva ao tratamento terapêutico, visto demonstrar que o analista estava contribuindo para o alcance das principais causas dos distúrbios emocionais do paciente.

Freud sentia que o método de livre associação nem sempre funcionava, de fato, livremente. Cedo ou tarde os pacientes chegavam a um ponto das recordações que se sentiam incapacitados ou indispostos para continuar. Freud pensava que essas **resistências** indicavam que os pacientes teriam trazido à tona lembranças vergonhosas demais para encararem. Desse modo, a resistência seria uma espécie de proteção contra a angústia emocional. A simples presença do sofrimento, no entanto, indicava que o processo de análise estava próximo da origem do problema e o analista devia prosseguir naquela linha de pensamento.

A descoberta de Freud acerca da resistência dos pacientes levou-o a formular o princípio fundamental da **repressão**, descrita como o processo de expulsão ou exclusão de qualquer ideia, lembrança e desejo inaceitáveis da consciência, deixando-os, no entanto, operar no inconsciente. Freud referia-se à repressão como a única explicação possível para a resistência. [...] O terapeuta deve ajudar o paciente a trazer esse material reprimido para o consciente a fim de enfrentá-lo e aprender a lidar com ele (ibidem, p.371, grifos do autor).

Os trabalhos desenvolvidos por Sigmund Freud apresentam uma teoria psicanalítica densa e complexa. Inúmeros conceitos foram elaborados pelo autor, ora concordando ora rejeitando propostas anteriores ou contemporâneas de outros estudiosos na Psicologia. Por conta dessa extensa produção, serão ressaltados e discutidos somente os conceitos psicanalíticos de inconsciente e as parapraxias (o chiste, o ato falho e o lapso), posto serem noções que dialogam diretamente com a linguagem.

O que são, então, as parapraxias?

Falhas no aparelho psíquico em pessoas normais, as parapraxias são o esquecimento de palavras, de nomes, do que se pretendia fazer, lapsos de língua e escrita; guardar objetos em lugares errados e ser incapaz de encontrá-los; perder objetos e cometer enganos em assuntos que conhecemos bem. Para Freud, são fenômenos involuntários, têm motivos válidos que podem ser descobertos sob investigação analítica (LONGO, 2006, p.25).

Assim, a relação entre a linguagem e a Psicanálise pode ser ilustrada pelas parapraxias, quando o desejo reprimido no inconsciente é manifesto pela linguagem, através do processo metafórico ou metonímico (LONGO, 2006). Essa evidência pode ocorrer ora pela relação de

semelhança entre a palavras que se unem por ideias parecidas (metáfora) ora pela substituição de palavras no lugar de outra que seria mais adequada (metonímia). Tal movimento também pode ser compreendido através do sonho e de suas possíveis interpretações que, em muitos casos, podem revelar desejos e sentimentos reprimidos, que na Psicanálise teriam um teor estritamente sexual.

Chiste: a piada, a brincadeira, a interação entre o cômico e o trágico, semelhante à caricatura.

[...] o chiste é um triunfo público do sujeito do inconsciente em relação ao recalçamento, o qual fica suspenso por alguns segundos. Diferente das outras formações do inconsciente (atos falhos, sonhos, sintomas), que são privativas do sujeito, o chiste é partilhado socialmente, é a única expressão social do sujeito do inconsciente. Sem mencionar o momento de relaxamento e enorme prazer que o chiste provoca em todos; um prazer compartilhado pelo riso e pelo alívio das tensões por parte de quem faz e de quem ouve e entende (ibidem, p.29).

Ato falho e lapsos: próximo ao chiste, o ato falho é constituído pelos lapsos na linguagem. Trata-se de uma manifestação do inconsciente por meio da linguagem. São as trocas de letras, misturas de palavras ou uso de palavras em lugares de outras, que podem fornecer outro sentido para a fala do sujeito.

Nos lapsos de língua, por exemplo, sucumbimos à transposição de fonemas (dizer 'ivorregável' em vez de 'irrevogável', por exemplo), amalgamação (isto é, mesclar sílabas: o falante quer dizer 'creme' e diz 'cleme', mesclando as palavras 'creme' e 'clima', por exemplo) e *distorções* (dizer 'pêsames' quando deve dizer 'parabéns'). [...]. O lapso de língua, que se aproxima do chiste, tem efeito revelador: pode trair o falante ou dar ao ouvinte uma orientação quanto ao sentido real do que o falante diz, pois, por caminhos incomuns, por meio de associações externas, os pensamentos inconscientes acabam encontrando sua via de escoamento (ibidem, p.26, grifo da autora).

Inconsciente: pode ser compreendido como um dos constituintes da mente humana, juntamente com o consciente. Sigmund Freud esboça como se constituiria o inconsciente, cujos pensamentos localizam-se distintamente da consciência:

Uma ideia – ou qualquer outro elemento psíquico – pode estar agora *presente* na minha consciência e *desaparecer* no momento seguinte; pode novamente retornar, após um intervalo de tempo, e isso, como dizemos, a partir da lembrança, não em consequência de uma nova percepção sensorial. Para levar em conta esse fato, vimo-nos obrigados a supor que a ideia estava presente em

nosso espírito também durante o intervalo, ainda que permanecesse latente na consciência.

[...]

Vamos, então, chamar de ‘consciente’ à ideia que se acha presente em nossa consciência e da qual nos apercebemos, e admitir apenas este sentido para o termo ‘consciente’; já as ideias latentes, se tivermos motivo para supor que existem na psique – como no caso da memória -, serão designadas com o termo ‘inconsciente’ (FREUD, 2010, p.195, grifos do autor).

O inconsciente é subdividido em três noções, compondo a teoria da personalidade humana: o id, o ego e o superego.

O id seria composto pelas pulsões de vida e de morte, que são vinculadas ao sexo e a agressividade, ou seja, os instintos do homem, cujo acesso é mais difícil.

As forças do id buscam a satisfação imediata sem tomar conhecimento das circunstâncias da realidade. Funcionam de acordo com o princípio do prazer, preocupadas em reduzir a tensão mediante a busca do prazer e evitando a dor (SCHULTZ, 2009, p.375).

Caberia ao ego ser a mediação entre o id e o superego, na busca de um equilíbrio, uma racionalidade inexistente no id. Por isso, é o ego quem sofre os efeitos da pressão advinda do id e do superego. É, portanto, quem tem a tarefa de direcionar as pulsões originadas do id e o moralismo do superego.

Enquanto o id anseia cegamente e ignora a realidade, o ego tem consciência da realidade, manipula-a e, dessa forma, regula o id. O ego obedece ao princípio da realidade, refreando as demandas em busca do prazer até encontrar o objeto apropriado para satisfazer a necessidade e reduzir a tensão (ibidem, p.376).

O superego pode ser representado pela moralidade e pelos valores aprendidos socialmente, estando em constante conflito com o id e impedindo as pulsões oriundas dele de se concretizarem.

Assim, o superego

[...] desenvolve-se desde o início da vida, quando a criança assimila as regras de comportamento ensinadas pelos pais ou responsáveis mediante o sistema de recompensas e punições. O comportamento inadequado sujeito à punição torna-se parte da consciência da criança, uma porção do superego. O comportamento aceitável para os pais ou para o grupo social e que proporcione a recompensa torna-se parte do ego-ideal, a outra porção do superego. Dessa forma, o comportamento infantil é controlado inicialmente pelas ações dos pais; no entanto, uma vez formado o superego, o comportamento é

determinado pelo autocontrole. Nesse ponto, a pessoa administra as próprias recompensas ou punições (idem).

O resultado do conflito, presente no inconsciente, para a busca do prazer (realização dos instintos e pulsões) pode gerar vários transtornos e doenças psíquicas para o sujeito, ocasionando, por exemplo, a ansiedade.

Frisa-se a importância dos estudos de Sigmund Freud para a relação da Psicanálise com a Linguagem. Esse vínculo foi enfatizado por Jacques Lacan que, ao retomar diversos conceitos da teoria psicanalítica de Freud, propõe a célebre frase “O inconsciente está estruturado como uma linguagem!” (podendo ser encontrada também a tradução da frase, utilizando-se o verbo “ser” no lugar de “estar”). Essa proposta é oriunda do artigo “Função e campo da palavra e da linguagem em Psicanálise”, apresentado por Jacques Lacan no Congresso dos Psicanalistas de Língua Românica, em Roma, em 1953 (JORGE, 2005).

Assim, o inconsciente tem um funcionamento semelhante à linguagem, pelos efeitos de sentidos e a equivocidade manifestada pela subjetividade do sujeito.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; a subjetividade e a consciência de si só podem ser atingidas por contraste, ou seja, o *eu* diante de um *tu*, falando de um terceiro elemento, *ele* (pessoa ou assunto). A linguagem é a única possibilidade de subjetividade (LONGO, 1996, p.52, grifos da autora).

Componente da AD, a proposta da emergência da subjetividade, as marcas do inconsciente através das parapraxias tecem elos entre a Psicanálise e a linguagem. Outro elemento influenciador dessa relação é a ideologia, que será apresentada a seguir.

2.2.2.2 Surgimento do conceito de ideologia

O que é ideologia? Especificamente, como Michel Pêcheux concebeu-a na Análise de Discurso (AD) francesa?

Para responder essas questões, é preciso compreender alguns sentidos envolvidos no termo ideologia, recorrendo-se à História da formulação desse conceito.

Leandro Konder (2002) - como na obra de Terry Eagleton (abordada mais à frente) - pontua que o conceito de ideologia é muito amplo e, por isso, várias concepções são possíveis.

Sem ter a intenção de elaborar uma nova noção para o termo, propôs-se a retomar o conceito, sob a ótica de diversos autores.

Embora a ideologia tenha sido concebida no século XIX, as questões que envolvem o conhecimento do mundo - diferenciando-se das explicações míticas - estavam presentes desde os gregos.

Com os iluministas, no século XVIII, em continuidade aos preceitos gregos, a busca do conhecimento era compreendida mais pela perspectiva teórica do que pela efemeridade das práticas sociais e cotidianas.

O Iluminismo tendia a confiar demais no conhecimento. Os iluministas tendiam a acreditar que todas as questões, em princípio, poderiam ser adequadamente resolvidas no plano da teoria, se recebessem um tratamento teoricamente correto. Para eles, era difícil pensar que mesmo as boas teorias precisam, modestamente, se remeter à vida, à ação, à história (KONDER, 2002, p.20).

A proposta iluminista, apoiada em explicações racionalistas para a relação do homem com o conhecimento, enfraqueceu-se com a Revolução Francesa e as Guerras Napoleônicas, ocorridas no final do século XVIII e início do XIX. O próprio contexto histórico impulsionou a mudança de perspectiva dos indivíduos dessa época, que, em um mundo em reviravolta de ânimos, não se contentavam mais com as explicações iluministas vigentes.

Foi nesse contexto que Destutt de Tracy, com base no pensamento iluminista, escreveu “*Eléments d’Idéologie*” [Elementos da Ideologia], em 1801, concebendo a ideologia como uma disciplina na Filosofia, além de relacioná-la não somente ao campo das ideias, mas também às sensações vividas.

Seu raciocínio seguia um caminho que pode ser resumido da seguinte maneira: agimos de acordo com nossos conhecimentos, que se organizam através das ideias; se chegarmos a compreender como se formam essas ideias a partir das sensações, teremos a chave para nos entender e para criar um mundo melhor. A conclusão era: precisamos decompor as ideias até alcançar os elementos sensoriais que as constituem em sua base (ibidem, p.22).

As ideias provenientes das impressões sensoriais proporcionavam que os homens pudessem ter uma maior clareza da realidade vivida, possibilitando o aprimoramento dessa realidade. Assim, “à medida que eram capazes de reconstituir esse processo formativo, através da *ideologia*, os homens refletiam com maior fidelidade o real, evitavam os delírios do

subjetivismo e podiam se aperfeiçoar, aperfeiçoando o mundo em que viviam” (idem, grifo do autor).

No entanto, por que a ideologia, atualmente, é concebida de forma negativa?

Ao que parece, a proposta de Destutt de Tracy buscava compreender “como se formam as ideias” em uma sugestiva defesa da não-alienação do sujeito. A perspectiva que atribuiu um caráter negativo à noção da ideologia foi concebida posteriormente, como descrito a seguir.

Buscando o aperfeiçoamento das instituições sociais, os ideólogos ofertavam um tipo de assessoria aos dirigentes, como ocorreu com Napoleão Bonaparte, governante da França, a fim de auxiliá-lo com relação a questões que envolviam o governo do Império. Qual surpresa foi a reação de Napoleão Bonaparte que, em 1812, enfurecido, rejeitou a proposta dos ideólogos, atribuindo-lhes o anseio de instituir uma visão metafísica e distante das “lições da História”. A postura de Napoleão Bonaparte colaborou para a atribuição do sentido negativo ao termo ideologia (KONDER, 2002) que se apresenta até os dias atuais.

Marilena Chauí, em “O que é Ideologia” (1980), discorre sobre a história da formação do termo ideologia, iniciando, assim como encontrado na obra de Leandro Konder (2002), pelo livro escrito por Destutt de Tracy, “Eléments d'Idéologie” [Elementos da Ideologia] (1801). Segundo a autora, Destutt de Tracy objetivava a construção de uma ciência que investigasse a gênese das ideias, isto é, “uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas ideias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória)” (CHAUÍ, 1980, p.10).

Na obra de Destutt de Tracy (1801) defendia-se também que os ideólogos não eram adeptos da Metafísica, Monarquia e Teologia. Em sua maioria, filiavam-se ao Partido Liberal, à busca do progresso científico, por meio da observação e análise de dados.

Contra a educação religiosa e metafísica, que permite assegurar o poder político de um monarca, De Tracy propõe o ensino das ciências físicas e químicas para ‘formar um bom espírito’, isto é, um espírito capaz de observar, decompor e recompor os fatos, sem se perder em vazias especulações (CHAUÍ, 1980, p.10).

Complementando o que foi apresentado, quando Napoleão Bonaparte desferiu o Golpe de 18 Brumário, os ideólogos franceses o apoiaram, acreditando que, por ser supostamente um liberal, manteria os ideais defendidos durante a Revolução Francesa (“Liberdade, Fraternidade, Igualdade”), equilibrando o cenário que envolvia lutas pelo poder entre monarquistas e jacobinos. Entretanto, Napoleão Bonaparte, aproveitando-se da sua fama, originada no campo de batalha, contrapõe-se aos preceitos dos ideólogos e, após alguns anos, declara-se imperador.

Os ideólogos foram partidários de Napoleão e apoiaram o golpe de 18 Brumário, pois o julgava um liberal continuador dos ideais da Revolução Francesa. Enquanto Cônsul, Napoleão nomeou vários dos ideólogos como senadores ou tribunos. Todavia, logo se decepcionaram com Bonaparte, vendo nele o restaurador do Antigo Regime. Opõem-se às leis referentes à segurança do Estado e são por isso excluídos do Tribunado e sua Academia é fechada. Os decretos napoleônicos para a fundação da nova Universidade Francesa dão plenos poderes aos inimigos dos ideólogos, que passam, então, para o partido da oposição (idem).

Com o golpe de Napoleão Bonaparte e a oposição dos ideólogos, sofreu também reveses a concepção de ideologia, desenvolvida por Destutt de Tracy. Assim como apresentado por Leandro Konder (2002), Marilena Chauí (1980) discorre que foi a declaração dada por Napoleão Bonaparte que, ao inverter os pressupostos defendidos pelos ideólogos, conferiu uma visão negativa ao conceito.

O sentido pejorativo dos termos ‘ideologia’ e ‘ideólogos’ veio de uma declaração de Napoleão que, num discurso ao Conselho de Estado em 1812, declarou: ‘Todas as desgraças que afligem nossa bela França devem ser atribuídas à ideologia, essa tenebrosa metafísica que, buscando com sutilezas as causas primeiras, quer fundar sobre suas bases a legislação dos povos, em vez de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história’. Com isto, Bonaparte invertia a imagem que os ideólogos tinham de si mesmos: eles, que se consideravam materialistas, realistas e antimetafísicos, foram chamados de ‘tenebrosos metafísicos’, ignorantes do realismo político que adapta as leis ao coração humano e às lições da história (ibidem, p.10-11).

Conforme aponta a autora, a concepção de ideologia, adotada por Napoleão Bonaparte, foi futuramente defendida pelo filósofo Karl Marx.

Para Karl Marx (apresentado a seguir), a ideologia tinha como função articular uma inversão da relação estabelecida entre a ideia e o real. Assim, “[...] a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, daí por diante, um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação real com o real” (ibidem, p.11).

No entanto, para Marilena Chauí, a ideologia não é subjetividade em oposição à objetividade, não é pré-noção, nem falsa ideia, mas originada das relações sociais, ou seja, “[...] uma certa maneira da produção das ideias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais” (ibidem, p.14).

Temos, portanto, uma teoria geral para a explicação da realidade e de suas transformações que, na verdade, é a transposição involuntária para o plano das ideias de relações sociais muito determinadas. Quando o teórico elabora sua

teoria, evidentemente não pensa estar realizando essa transposição, mas julga estar produzindo ideias verdadeiras que nada devem à existência histórica e social do pensador. Até pelo contrário, o pensador julga que com essas ideias poderá explicar a própria sociedade em que vive. Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais ideias expliquem aquela realidade, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas (ibidem, p.05).

São vários os autores que recorrem à concepção de ideologia, retomando a aceção dos ideólogos ou à napoleônica, inclusive, em alguns casos, abarcando outras nuances na definição do termo. Serão destacadas a seguir as concepções de ideologia defendidas por Karl Marx, Louis Althusser, Terry Eagleton e Michel Pêcheux.

2.2.2.3 Ideologia e o materialismo histórico em Karl Marx

Como foi concebida a ideologia por Karl Marx?

De família judaica convertida ao protestantismo, Karl-Heinrich Marx (1818-1883), filho de um respeitado advogado, viveu em Trier (região da Renânia), quando a Alemanha transitava do modelo feudal para o capitalista. No entanto, em virtude da fragmentação política, já que ainda não havia sido formada a nação alemã, a inserção no capitalismo estava muito distante do já iniciado processo industrial inglês e francês, mesmo sendo a Renânia a região mais industrializada, em virtude da influência francesa (NAVES, 2000).

Esse contexto social e político influenciou os escritos e a proposta teórica de Karl Marx.

Após o término de seus estudos secundários no Liceu de Tréveris, em 1835, Marx ingressou nesse mesmo ano na Faculdade de Direito da Universidade de Bonn, transferindo-se no ano seguinte para a Universidade de Berlim. Tendo deslocado os seus interesses para o campo da filosofia, acabou por redigir uma tese, *A diferença entre a filosofia da natureza de Demócrito e a de Epicuro*, afinal apresentada à Universidade de Iena, em 1841, sendo-lhe então conferido o título de doutor em filosofia (ibidem, p.13, grifos do autor).

Foi em Berlim (Alemanha), através dos círculos dos “jovens hegelianos” (em referência ao idealista alemão Friedrich Hegel, cujo grupo sofreria uma cisão entre “esquerda hegeliana”, da qual Karl Marx integrava, e “direita hegeliana”), que Karl Marx participou de um movimento

que, por meio da crítica, se opunha ao Absolutismo na Prússia e defendia o Liberalismo Constitucional (direitos individuais assegurados pela Constituição).

O envolvimento com essa causa era tão intenso que se tornou redator-chefe do jornal liberal “A Gazeta Renana”, apoiado pelos burgueses prussianos, mas que, em 1843, em virtude da postura defendida por Karl Marx, perderia esse apoio.

A Gazeta Renana foi proibida pelo governo em 1843, mas Marx demitira-se da redação pouco antes de a interdição consumir-se, em virtude da condenação, feita pela burguesia liberal que financiava o jornal, à linha editorial que ele lhe imprimiria (ibidem, p.15, grifos do autor).

Com a mudança para Paris (França), Karl Marx escreveu na revista “Anais Franco-Alemães”, fundada por ele, porém sem êxito de continuidade. No entanto, o que é relevante nesse momento, segundo Márcio Naves (2000), refere-se às publicações encontradas nessa revista, que são importantes escritos do Karl Marx na juventude: “A Questão Judaica”, “Crítica da Filosofia do Direito de Hegel – Introdução” e a “Crítica da Filosofia de Hegel”. Também foi dessa época o livro “Manuscritos Econômico-Filosóficos” escrito, em 1844, e publicado, em 1932.

Nesse período, Karl Marx distanciava-se do Idealismo de Friedrich Hegel e aproximava-se do Humanismo de Ludwig Feuerbach, principalmente da ideia de alienação. Nesse processo de afastamento dos “jovens hegelianos” (criticados também por Friedrich Engels, em “A Sagrada Família”), Karl Marx aproximava-se do movimento operário na França, bem como das ideias comunistas, colaborando no jornal *Vorwärts!* [Avante!], de vertente democrática radical. Entretanto, pela ação da Prússia, que exercia domínio no governo francês, a revista foi encerrada, o que promoveu a mudança de Karl Marx para Bruxelas (Bélgica), em 1845 (NAVES, 2000).

Esse momento foi marcado pela colaboração de Friedrich Engels, resultando nas obras “Ideologia Alemã” e “Manifesto do Partido Comunista”, quando desenvolveram a concepção materialista da História, rompendo com as propostas filosóficas. Além disso, essas obras tornaram-se manifestos e panfletos da nova proposta de regime político: o Comunismo. Importante destacar que tanto Karl Marx quanto Friedrich Engels opunham-se ao Anarquismo, apresentado em “Miséria da Filosofia”, cujo regime político era defendido por Joseph Proudhon.

Assim surgiu, em 1846, por iniciativa sua e de Engels, o Comitê de Correspondência Comunista, de Bruxelas. Mais à frente, ambos aceitaram

integrar uma antiga organização operária, a Liga dos Justos, a qual, reorganizada por influência de ambos, passou a se denominada Liga dos Comunistas, adotando o lema: ‘Proletário de todos os países: uni-vos!’. Além disso, Marx também participou da fundação de uma organização operária de imigrantes alemães na Bélgica, igualmente voltada para a atividade de propaganda (ibidem, p.17).

Essa movimentação política, sobretudo no ano de 1848, promoveu, em diversos locais da Europa, revoluções em oposição ao regime aristocrático que ainda vigorava. Em virtude de sua atuação política, Karl Marx, após ser expulso da Bélgica, retorna à Alemanha e publica o jornal “Nova Gazeta Renana”.

Logo um novo exílio se sucede: “com a derrota das forças progressistas e o consequente fortalecimento da reação em 1848-1849, Marx, que já houvera sido expulso da Alemanha e ido para Paris, é de novo expulso e transfere-se afinal para Londres” (idem).

Mesmo que a Liga dos Comunistas tenha sido extinta, Karl Marx continuou participando do movimento operário, fundando, em 1864, em Londres, a Associação Internacional dos Trabalhadores, a I Internacional. “A partir de sua posição no Conselho Central da Internacional, Marx foi um dos principais dirigentes do movimento operário e das lutas de massas na Europa durante toda a existência dessa organização” (ibidem, p.18).

Em 1871, em Paris, foi instaurada a Comuna de Paris, embora de curta duração, uma experiência positiva para o movimento operário. A vivência de Karl Marx nesse movimento, bem como no auxílio aos trabalhadores parisiense, influenciou a reflexão crítica em seus trabalhos. Concomitantemente, Karl Marx escrevia “O Capital”, que só foi publicado postumamente, já que, em 1883, ele falece em Londres (NAVES, 2000).

Dentre os vários pressupostos desenvolvidos (ideologia, mais-valia, materialismo histórico e dialético, trabalho, lucro, preço, salário, capital, socialismo, comunismo, luta de classe, dentre outros), serão destacados a ideologia e o materialismo histórico (um dos tripés de sustentação da Análise de Discurso francesa).

Como foi apresentado anteriormente, a proposta desenvolvida por Karl Marx em sua juventude baseava-se no Idealismo de Friedrich Hegel e na noção de alienação, desenvolvida por Ludwig Feuerbach. Esses nomes foram importantes para a constituição da teoria marxista, embora ocorra um afastamento, quando Karl Marx atinge a maturidade, refletida em sua teoria. No entanto, ambas concepções percorrem seus dizeres. Um deles refere-se ao materialismo histórico.

A proposta filosófica hegeliana, o Idealismo, tinha como base a concepção de que as ideias determinavam e podiam explicar a realidade vivida pelos indivíduos. Embora Karl Marx

tivesse em sua juventude aderido à “esquerda hegeliana”, com a aproximação da luta operária, as propostas hegelianas não correspondiam mais ao que ansiava.

O movimento operário proporcionava a Marx um ponto de apoio para a crítica radical da sociedade burguesa, uma crítica que Hegel não conseguia fazer. Marx estava convencido de que, sem ir à raiz da alienação, era impossível encaminhar eficazmente a luta para superá-la. Com o movimento operário se tornava possível para o pensamento fundar uma postura revolucionária nova e viabilizar a construção de uma alternativa à sociedade hegemônica pela burguesia. Pela sua inserção na nova ação histórica transformadora, o pensamento podia alcançar uma compreensão da realidade que reagiria às distorções ideológicas e fortaleceria as ações desalienadoras no mundo alienado (KONDER, 2002, p.35).

Por isso, Karl Marx na obra “A Ideologia Alemã” apresentou uma severa crítica à filosofia alemã, que, em meio a uma ilusão, não conseguia romper com as ideias, as quais combatia.

Os autores de *A ideologia alemã* ilustram sua crítica às distorções ideológicas da tradição *idealista* subjetiva, que supervaloriza o poder das representações, com um exemplo sarcástico: o de um sujeito que insiste em convencer os outros de que os homens só se afogam porque, ao caírem na água, ficam presos à *ideia* de que são mais pesados que a água. Caso venham a se libertar do *pensamento* do peso, conseguirão flutuar (ibidem, p.39, grifos do autor).

O limite da crítica filosófica repousa na sua incapacidade de ir além da esfera das representações, das ideias, dos conceitos. Assim, tudo se passa como se se tratasse apenas de encontrar uma outra interpretação da realidade, opondo uma fraseologia a outra, sem combater o ‘mundo real existente’ (NAVES, 2000, p.30).

Na “A Ideologia Alemã”, Karl Marx, em um processo de ruptura, realizou “[...] a passagem da ‘mistificação’ ideológica para o conhecimento científico do real” (idem). Esse processo tem como base o materialismo, opondo-se ao Idealismo hegeliano, ou seja, o conhecimento da realidade (material) impulsionaria a produção das ideias.

Marx parte de uma base materialista ao estabelecer os pressupostos, ou seja, não se trata de elaborar uma ideia ou um conceito para depois procurar conformar a eles a realidade. O *material* de Marx são os *indivíduos reais*, a *ação* que eles desenvolvem, as suas *condições* de vida (ibidem, p.31, grifos do autor).

A produção da vida material através do trabalho (que não ocorre com os animais) foi alvo de investigação científica por Karl Marx. Se, inicialmente, o foco do materialismo marxista

eram os indivíduos reais, posteriormente, alterou-se para as relações entre as classes sociais, permeadas pela luta de classes, presente no modo de produção capitalista (NAVES, 2000).

Assim, o materialismo é histórico, já que as condições materiais de produção e o modo de produzi-las diferenciam-se conforme as épocas, posto estarem relacionadas às relações de produção e às forças produtivas.

Em um primeiro momento da teoria marxista, as forças produtivas determinariam as relações de produção (formando a estrutura):

O que Marx fundamentalmente faz é estabelecer o *primado das forças produtivas sobre as relações de produção*. O que isso significa? Significa que o desenvolvimento histórico dependeria principalmente das inovações técnicas que dão origem a meios de produção mais avançados, e não da luta entre as classes na produção, a qual cumpriria um papel secundário. Desse modo, por exemplo, a introdução da máquina no processo de produção acarretaria uma mudança nas relações sociais (ibidem, p.33, grifos do autor).

A estrutura (forças produtivas e relações de produção) relacionar-se-ia com a superestrutura (elementos não-econômicos, como a política, ideologia, arte, direito). Assim, a superestrutura seria determinada pela estrutura e, não, ao contrário.

Para Marx, a base exerceria uma ação de *condicionamento* sobre a superestrutura, no sentido de que esta só pode ser compreendida e explicada a partir da base, ou seja, o princípio de inteligência da superestrutura não residiria nela mesma, mas na base econômica (idem, grifos do autor).

Na proposta do jovem Marx, a determinação da superestrutura pela estrutura vetaria qualquer influência oriunda de ideias e teorias. Assim, a superestrutura (ideologia, política, direito etc.) não seria afetada, por exemplo, por outra concepção ideológica.

A transformação de uma ideia, de uma concepção teórica, de uma formação ideológica não depende de uma outra ideia, de uma outra teoria, de uma outra ideologia, que àquelas viesse se contrapor, mas da transformação das relações sociais de que elas provêm (ibidem, p.34).

Somente quando realiza uma “análise científica do modo de produção capitalista” (NAVES, 2000), com a escrita da obra “O Capital”, já na maturidade, que a concepção do materialismo histórico de Karl Marx sofre uma substancial alteração: as relações de produção surgiriam antes das transformações das forças produtivas.

[...] Marx demonstra que a constituição das relações de produção capitalistas precede a constituição de forças produtivas capitalistas, ou seja, primeiro surge uma relação social determinada, aquela que vincula o possuidor das condições materiais da produção ao possuidor da força de trabalho, mas a base material da produção, as forças produtivas, permanecem as mesmas da sociedade feudal. Gradativamente, em virtude da necessidade de exercer um domínio completo sobre a classe operária, para poder extrair mais-valia para além dos limites impostos pela não-transformação da base técnica da produção, e em virtude também da necessidade imposta pela concorrência dos demais capitalistas, a burguesia opera uma revolucionarização das forças produtivas, introduzindo a máquina e o sistema de máquinas. Essa transformação vai permitir que o capitalista domine completamente o processo de trabalho com a exploração objetiva e subjetiva do trabalhador (ibidem, p.79).

A perspectiva história também sofre mudanças. Da concepção linear de modo de produção, que se diferenciaria pelos distintos níveis de desenvolvimento das forças produtivas, passa-se para uma noção de História impulsionada pela luta de classes.

Ao contrário dessa concepção mecanicista e evolucionista do processo histórico, as análises de Marx permitem apreender que as forças produtivas dependem sempre da luta de classes, que elas nunca se desenvolvem independentemente das relações de produção (ibidem, p.81).

Outra alteração da proposta marxista da juventude relaciona-se à relação entre a estrutura (infraestrutura) e superestrutura. Na maturidade, principalmente na obra “O Capital”, Karl Marx defende que a determinação da superestrutura pela estrutura não ocorre mais de forma direta, mas como uma “determinação em última instância”. No caso, os aspectos econômicos que constituem a base determinariam “em última instância” a superestrutura, abrindo espaço para uma determinação também por elementos constituintes da própria superestrutura (política, religião, ideologia etc.).

[...] Marx concebe a estrutura social de modo complexo e não mecânico, de tal sorte que pode afirmar que elementos não-econômicos chegam a jogar o papel dominante na reprodução das relações sociais em determinados modos de produção (idem).

Quanto à ideologia, determinada pelas relações sociais, é concebida, por Karl Marx, como “[...] todo um conjunto de ideias e representações que parecem fundar a realidade, quando elas são, na verdade, a ‘emanação’ de relações sociais determinadas” (ibidem, p.35). O filósofo utiliza-se da metáfora da câmara escura (máquina fotográfica) e da constituição de uma imagem na retina. Essas metáforas apresentam a ideia da inversão, atribuída também à ideologia.

Karl Marx propõe que a ideologia representa as concepções da classe dominante de cada época, posto ser determinada pela estrutura (forças produtivas e relações de produção), cujo domínio dispõe. Assim, os interesses particulares da classe dominante “tornar-se-iam” os interesses de toda a sociedade.

A classe dominante de cada época histórica apresenta as suas ideias, representações e conceitos como verdades eternas, e os seus ideólogos apresentam as relações sociais de domínio dessa mesma classe como sendo relações eternas, e não como relações provisórias, historicamente determinadas, o que permite que elas sejam apresentadas como a expressão da razão ou da natureza (ibidem, p.36).

As ideias (*Gedanken*) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação (MARX, 1999, p.72, grifos do autor).

Leandro Konder (2002) e Marilena Chauí (1980) ressaltam que a leitura da perspectiva ideológica marxista não deveria ser restringida como “falsa consciência”, atributo recorrente, pois uma ideologia pode também ser originada de um conhecimento verdadeiro, só que proveniente da classe dominante.

Se nos determos no exame da frase, observamos que a ideologia é um processo e reconhecemos que quem o executa é um sujeito movido por uma falsa consciência, porém não podemos deixar de levar em conta, também, que o processo da ideologia é maior do que a falsa consciência, que ele não se reduz à falsa consciência, já que incorpora necessariamente em seu movimento conhecimentos verdadeiros (KONDER, 2002, p.49).

Além disso, um outro equívoco apontado por Leandro Konder (2002) refere-se à atribuição evolucionista para a teoria marxista, afastando-a de seu maior trunfo que é a busca pela ruptura. O marxismo não almejava a continuidade ou a sequência, mas a transformação. Além disso, o autor destaca que é um equívoco considerar o materialismo histórico por um viés determinista e unicamente econômico. A transformação das relações sociais pode ser ocasionada, por exemplo, pela ideologia, como foi apresentado anteriormente.

2.2.2.4 Ideologia em Louis Althusser

Leandro Konder (2002) explicita que com a divulgação, por Nikita Kruchev, dos crimes cometidos por Joseph Stálin, durante o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, impulsionou, nos anos 50, a emergência de movimentos conservadores em várias partes do mundo, que se afastavam dos pressupostos defendidos pelos movimentos socialistas. No entanto, nesse mesmo cenário, Louis Althusser apresentava uma releitura das obras de Karl Marx (idem).

Nesse exato momento, quando as bases abaladas do *marxismo-leninismo* passavam a ser alvo de ataques conservadores inteligentes e passavam a ser questionadas com maior desenvoltura no próprio campo do pensamento da esquerda, o filósofo Louis Althusser, militante do PC francês, começou a elaborar uma obra que tinha a originalidade de, ao mesmo tempo, reassumir o ‘marxismo-leninismo’ e, retornando a Marx, submetê-lo a uma releitura que se distinguiu claramente da interpretação feita pela doutrina oficial, característica das concepções teóricas do PC da União Soviética (ibidem, p.119, grifos do autor).

Nascido na Argélia, em 1918, em Birmandreis, Louis Althusser teve uma trajetória profissional ascendente, porém repleta de percalços. Embora tenha sido admitido, em 1939, na École Normale Supérieure [Escola Normal Superior] (ENS), em Paris (França), seu ingresso na escola de Formação de Professores ocorreria somente após sua participação militar na Segunda Guerra Mundial, pois, em 1940, ele foi preso em um campo de concentração alemão.

Com o retorno à Escola Normal Superior, onde lecionou até 1980, nessa época Louis Althusser conhece sua futura esposa Hélène Rytman¹², bem como abandonou o Catolicismo e vinculou-se ao Partido Comunista Francês (PCF). Filiação que manteve até o fim da vida (LOPÉZ, 2009), Louis Althusser não deixou de criticar as deturpadas leituras feitas da perspectiva marxista e foi ele quem conferiu à obra de Karl Marx a divisão até hoje utilizada entre o “Jovem Marx”, adepto do Idealismo hegeliano, e o “Marx na Maturidade”, quando elabora a teoria materialista, social e científica.

Althusser apareceu com ímpeto no cenário intelectual em 1965, com a publicação de *For Marx* (A favor de Marx), rapidamente seguida de *Reading Capital* (*Ler O Capital*). Nesses textos, criticava com veemência o que

¹² Hélène Rytman-Legotien (1910-1980), cujo nome de casada era Hélène Althusser, foi militante política. Em novembro de 1980, foi morta por enforcamento (nos aposentos da ENS onde residia) pelo próprio marido, em um surto psicótico, enquanto ele lhe fazia uma massagem. Hélène vivia com Louis Althusser desde 1946.

considerava ser a ossificação dogmática da teoria marxista sob a ortodoxia stalinista, que reduzira a determinação social a forças produtivas, tomando, portanto, a forma de um economismo ou economicismo. Da mesma maneira, Althusser polemizou ferozmente com as leituras hegelianas de Marx. Os marxistas ocidentais haviam se apoiado pesadamente em Hegel, e a desestalinização dos partidos comunistas marxistas também encorajara uma aproximação. A releitura crítica da obra de Marx levou Althusser a uma nova periodização, na qual localizava um ‘corte’ entre um Marx da juventude, ‘ideológico’, e um Marx ‘científico’ da maturidade. Althusser afirmava que a mudança na direção de uma abordagem científica exigira que Marx abandonasse Hegel, bem como a antropologia filosófica e o humanismo que davam sustentação a seus textos anteriores a 1845. Assim, defender uma leitura hegeliana de Marx era precisamente afastar-se das realizações mais importantes de Marx, das quais a principal era a concepção de uma sociedade como uma totalidade complexamente determinada (ibidem, p.13, grifos do autor).

Reler as obras de Karl Marx para Louis Althusser era mais do que retomar algo que foi supostamente esquecido, mas ao compreender a proposta marxista era possível diferenciá-la de outras leituras do marxismo, além do que “Marx, de acordo com Althusser, abriu um ‘novo continente’ de conhecimento científico, e foi uma tarefa dos livros de Althusser explorar e mapear o potencial teoricamente contido nesses domínios” (ibidem, p.14).

A releitura marxista de Louis Althusser, a partir da década de 70, com a crise do próprio marxismo enquanto proposta de governo, foi rejeitada, sendo, somente em anos posteriores, retomada.

O pensamento de Althusser sacudiu o marxismo e eletrizou o debate teórico. Em fins da década de 1970, entretanto, já tinha perdido grande parte de sua carga explosiva, decorrente de uma concatenação de eventos: uma guinada visceral da intelectualidade acadêmica francesa contra o marxismo, uma mudança dos horizontes políticos, bem como importantes problemas teóricos intrínsecos à própria posição de Althusser, reconhecidos por ele próprio em mais de um texto de autocrítica posterior (ibidem, p.15).

Depois que ocorreu o evento trágico em sua vida, o assassinato de sua esposa Hélène Rytman, em 1980, Louis Althusser foi inocentado, em 1981, pela justiça francesa, por ser considerado “incapaz”, no entanto, foi enviado a um hospital psiquiátrico, onde viveu até 1983. Após ser solto, mas afastado do ensino na universidade, mudou-se para o norte de Paris, dedicando-se à escrita de sua autobiografia até sua morte, aos 72 anos, no dia 22 de outubro de 1990.

Dentre as contribuições teóricas de suas obras, será ressaltada a noção de ideologia, proposta por Louis Althusser. Segundo Leandro Konder (2002), a ideologia althusseriana

remete-se ao materialismo histórico, desenvolvido por Karl Marx, destacando-se a ideia da reprodução da força de trabalho.

Para a reprodução da força de trabalho é preciso que o sujeito receba um salário (representado materialmente pelo dinheiro) e que seja educado (seja-lhe ofertado um ensino). Posto que a Educação (ensino) não ocorre mais no local de trabalho, a responsabilidade de oferecê-la passa a ser das instituições sociais, como a Escola, a Igreja, dentre outras.

É na reprodução da formação da força de trabalho, então, que se misturam conhecimentos técnicos, informações científicas, saberes práticos e também normas adequadas à submissão e critérios destinados a promover uma adaptação à ordem vigente. Quer dizer: promove-se a aceitação da ideologia dominante (ibidem, p.120).

A fim de manter a reprodução da formação da força de trabalho e a ideologia dominante, Louis Althusser apresenta que a classe dominante se vale de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), discutidos em “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” (1980), escrito por Louis Althusser e publicado na revista “La Pensée” [O Pensamento], em 1970.

As necessidades práticas da reprodução, nas condições das sociedades classistas, exigem que exista um aparelho (repressivo) do Estado - compreendendo o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões etc. - e uma pluralidade de aparelhos ideológicos de Estado (AIE): igrejas, escolas, partidos, empresas, famílias, jornais etc. Enquanto na ação do aparelho (repressivo) do Estado predomina a repressão, na ação dos AIE a repressão é secundária (às vezes bastante atenuada ou até mesmo simbólica) e o que prevalece é a ideologia (KONDER, 2002, p.120-121).

Dessa forma, a ideologia é concebida como a predominância das ideias da classe dominante (quem detém o poder do AIE e ARE), no entanto, sem desconsiderar que mesmo nesta classe há lutas e disputas de poder, ou seja, não é homogênea.

De facto, o Estado e os seus Aparelhos só têm sentido do ponto de vista da luta de classe, como aparelhos da luta de classes, assegurando a opressão de classe e garantindo as condições da exploração e da reprodução desta. Mas não há luta de classes sem classes antagônicas. Quem diz luta de classe da classe dominante diz resistência, revolta e luta de classe da classe dominada. É por isso que os AIE não são a realização *da* ideologia *em* geral, nem sequer a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante. A ideologia da classe dominante não se torna dominante por obra e graça divina, nem mesmo pela virtude da simples tomada do poder de Estado. É pela instauração (*mise em place*) dos AIE, em que esta ideologia é realizada e se realiza, que ela se torna dominante. Ora esta instauração não se faz por si, é pelo contrário o

centro, o alvo de uma duríssima e ininterrupta luta de classe: primeiro contra as antigas classes dominantes e contra as suas posições nos antigos e novos AIE, em seguida contra a classe explorada (ALTHUSSER, 1980, p.118).

Na proposta althusseriana explicita-se que a ideologia deve ser compreendida como uma teoria geral da ideologia, pois “*a ideologia é eterna* como o inconsciente” (ibidem, p.35, grifos do autor), ou seja, sua estrutura é omnipresente, atemporal na História, caracterizada pela intervenção humana no mundo, ou seja, pela relação social (imaginária) com as condições reais de existência dos sujeitos. Dessa forma, a ideologia se origina nas práticas sociais, materializadas pelos AIE e ARE, para e pelos sujeitos, processo que constitui indivíduos em sujeitos: “o sujeito se sente capaz de, como sujeito, representar fielmente a realidade e a representa, de fato, ideologicamente; e é a ideologia que *constitui* o sujeito” (KONDER, 2002, p.122, grifo do autor), ou seja, como aponta Louis Althusser (1980, p.114, grifos do autor):

essa expressão prova que *é preciso* que seja assim, para que as coisas sejam o que devem ser: para que a reprodução das relações de produção seja, até nos processos de produção e de circulação, assegurada dia após dia na ‘consciência’, isto é, no comportamento dos indivíduos-sujeitos, que ocupam os postos que a divisão social-técnica do trabalho lhes atribui na produção, na exploração, na repressão, na ideologização, na prática científica, etc. De facto, o que é que está por detrás deste mecanismo de reconhecimento especular do Sujeito e dos indivíduos interpelados como sujeitos, e da garantia dada pelo Sujeito aos sujeitos se estes aceitarem livremente a sua sujeição às ‘ordens’ do Sujeito? A realidade presente neste mecanismo, a que é necessariamente *desconhecida* nas próprias formas do reconhecimento (ideologia = *reconhecimento/desconhecimento*), é efetivamente, em última análise, a reprodução das relações de produção e das relações que delas derivam.

Mesmo a ideologia sendo uma representação imaginária não é uma mera ilusão. Segundo Louis Althusser: “[...] embora admitindo que elas [ideologias] não correspondem à realidade, portanto que constituem uma ilusão, admite-se que fazem alusão à realidade, e que basta ‘interpretá-las’ para reencontrar, sob sua representação imaginária do mundo, a própria realidade desse mundo (ideologia = *ilusão/alusão*)” (ibidem, p.78). Ressalva-se que Louis Althusser defende que a ideologia é uma representação imaginária das relações sociais dos sujeitos com as condições de existência (realidade) e não uma representação direta da realidade vivida.

Dessa maneira, para o autor, caberiam aos AIEs e AREs serem a materialização da ideologia, pois, “[...] uma ideologia existe sempre num aparelho, e na prática ou nas práticas. Esta existência é material” (ibidem, p.84). Assim, a ideologia é originada nas relações sociais entre os sujeitos, colaborando para a manutenção do poder dominante, isto é, a “[...] ideologia

existindo num aparelho ideológico material, prescrevendo práticas materiais, reguladas por ritual material, as quais (práticas) existem nos actos materiais de um sujeito agindo em consciência segundo a sua crença” (ibidem, p.90). Resumindo, nas palavras do autor, “[...] as ideologias não ‘nascem’ nos AIE, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc.” (ibidem, p.119-120), concepção reiterada por Leandro Konder (2002, p.123):

Os aparelhos ideológicos de Estado (AIE), que constituem a base material essencial da ideologia, desempenham uma função decisiva no processo de reprodução das condições de produção. Essa reprodução resulta dos esforços e iniciativas da classe dominante, empenhada em preservar seus privilégios, em manter seu poder e em continuar explorando o trabalho da classe dominada. Os AIE, então, representam a forma como a ideologia da classe dominante deve necessariamente se realizar. Contudo – advertia Althusser – ‘as ideologias não ‘nascem’ dos AIE, mas das classes sociais em luta; de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta etc.

Complementando o que foi dito acima, Terry Eagleton (1997) reafirma que a ideologia althusseriana origina-se das próprias relações sociais entre os homens.

Para Althusser, a ideologia de fato representa - mas aquilo que ela representa é o modo como eu ‘vivencio’ minhas relações com o conjunto da sociedade, o que não pode ser considerado uma questão de verdade ou falsidade. A ideologia, para Althusser, é uma organização específica de práticas significantes que vão constituir os seres humanos como sujeitos sociais e que produzem as relações vivenciadas mediante as quais tais sujeitos vinculam-se às relações de produção dominantes em uma sociedade. Enquanto termo, abrange todas as diversas modalidades políticas de tais relações, desde a identificação com o poder dominante até a atitude de oposição a ele (ibidem, p.29-30).

Louis Althusser foi um opositor da proposta de conceber a ideologia como “falsa consciência”, “falsa ideia”, investindo nos sentidos afetivos e inconscientes que a perpassa. Dessa forma, segundo Terry Eagleton (1997), para Louis Althusser, a ideologia é descritiva, emotiva/afetiva (podendo ser verdadeira ou falsa, no sentido de inverídica, mas sempre real), subjetiva (relacionada ao sujeito, mas não ao que é particular) e compartilhada (todos sabem e a conhecem) concomitantemente.

Não há dúvida de que Althusser desferiu um golpe mortal contra qualquer teoria puramente racionalista da ideologia - contra a noção de que ela consiste apenas em uma coletânea de representações que distorcem a realidade e de proposições empiricamente falsas. Ao contrário, a ideologia para ele refere-se principalmente a nossas relações afetivas e inconscientes com o mundo, aos

modos pelos quais, de maneira pré-reflexiva, estamos vinculados à realidade social. Trata-se de como essa realidade nos ‘atinge’ sob a forma de uma experiência aparentemente espontânea, dos modos pelos quais os sujeitos humanos estão o tempo todo em jogo, investindo em suas relações com a vida social como parte crucial do que é ser eles mesmos (ibidem, p.30).

Assim, na vertente ideológica althusseriana, “a relação entre nossas práticas sociais e as ideias pelas quais nós as ‘vivenciamos’ não pode ser meramente externa ou contingente [...]” (ibidem, p.35). Reafirma-se, então, a origem da ideologia, não como processo externo ao sujeito que o determina, mas proveniente de suas próprias práticas e relações sociais. Neste ensejo, “a ideologia é um conjunto de pontos de vista que eu por acaso defendo; esse ‘acaso’, porém, é, de algum modo, mais do que apenas fortuito, como provavelmente não o é minha preferência quanto a repartir meu cabelo no meio” (ibidem p.31), isto é, não é exclusivamente externa ao indivíduo, mas perpassa sua subjetividade, seu inconsciente.

Slavoj Žižek afastando-se da perspectiva da ideologia como “falsa consciência”, como um conjunto de ideias e crenças que escondem interesses particulares de poder, bem como da visão negativa da ideologia, a perspectiva evidenciada pelo autor apresenta ser ideológico também um discurso verdadeiro, como defendido por Louis Althusser.

Assim, uma ideologia não é necessariamente ‘falsa’: quanto a seu conteúdo positivo, ela pode ser ‘verdadeira’, muito precisa, pois o que realmente importa não é o conteúdo afirmado como tal, mas *o modo como esse conteúdo se relaciona com a postura subjetiva envolvida em seu próprio processo de enunciação* (ibidem, p.13, grifos do autor).

Dessa forma, a perspectiva de ideologia que resgata a subjetividade, a emergência do inconsciente do sujeito, assemelha-se à proposta ideológica da AD, que a concebe como um fator positivo e constitutivo ao discurso.

Atualmente, porém, e provável que a tendência mais prestigiosa da crítica da ideologia, uma tendência nascida da análise do discurso, inverta essa relação: o que a tradição do Esclarecimento descarta como uma mera perturbação da comunicação ‘normal’ converte-se na condição positiva desta comunicação. [...] Na tradição do Esclarecimento, a ‘ideologia’ representa a ideia desfocada (‘falsa’) da realidade, provocada por vários interesses ‘patológicos’ (medo da morte e das forças naturais, interesses de poder etc); para a análise do discurso, a própria ideia de um acesso à realidade que não seja distorcido por nenhum dispositivo ou junção com o poder é ideológico. O ‘nível zero’ da ideologia consiste em (des)apreender uma formação discursiva como um fato extradiscursivo (ibidem, p.16).

Também convém mencionar aqui Michel Pêcheux, que deu um toque estritamente linguístico à teoria da interpelação de Althusser. Seu trabalho

centra-se nos mecanismos discursivos que geram a ‘evidência’ do Sentido. Ou seja, um dos estratagemas fundamentais da ideologia é a referência a alguma evidência – ‘Olhe, você pode ver por si mesmo como são as coisas!’ ou ‘Deixe os fatos falarem por si’ talvez constituam a arqui-afirmação da ideologia – considerando-se, justamente, que os fatos *nunca* ‘falam por si’, mas são sempre *levados a falar* por uma rede de mecanismos discursivos (ibidem, p.17, grifos do autor).

Após a abordagem da formação do termo ideologia, bem como das concepções elaboradas por Karl Marx e Louis Althusser, será apresentada a visão de Terry Eagleton, a fim de retomar as discussões anteriores e subsidiar a proposta de ideologia, desenvolvida por Michel Pêcheux, em “Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio” (1997).

2.2.2.5 Ideologia em Terry Eagleton

Na obra “Ideologia - uma introdução”, de Terry Eagleton¹³ (1997), apresenta que enquanto surgirem conflitos ideológicos no mundo atual reascenderão posicionamentos fortes contra a existência e permanência da ideologia. Além de não defender o recrudescimento da ideologia, afirma que ela é múltipla, já que está envolta por diversas concepções:

a palavra ‘ideologia’ é, por assim dizer, um *texto*, tecido com uma trama inteira de diferentes fios conceituais; é traçado por divergentes histórias, e mais importante, provavelmente, do que forçar essas linhagens a reunir-se em alguma Grande Teoria Global é determinar o que há de valioso em cada uma delas e o que pode ser descartado (EAGLETON, 1997, p.15, grifo do autor).

Uma das concepções de ideologia origina-se do senso comum (“Bem, mas isso não passa de ideologia”), muito recorrente quando se quer se opor a alguma ideia, considerando-a distorcida: “afirmar, em uma conversa corriqueira, que alguém está falando ideologicamente é, com certeza, considerar que se está avaliando uma determinada questão segundo uma estrutura rígida de ideias preconcebidas que distorce a compreensão” (ibidem, p.17).

Ressalva que, para se opinar sobre um assunto, é essencial possuir concepções que sustentam o dizer. Além disso, nem todo dizer carrega em si algum grau de ideologia:

Uma objeção à alegação de que a ideologia consiste em um conjunto particularmente rígido de ideias é que nem todo conjunto rígido de ideias é

¹³ Terence Francis Eagleton (1943-) é filósofo e crítico literário britânico.

ideológico. Posso ter convicções bastante inflexíveis com respeito a como escovar meus dentes, submetendo cada um deles, individualmente, a um número exato de escovações e preferindo sempre escovas cor-de-malva, mas, na maioria dos casos, seria estranho qualificar tais opiniões de ideológicas. (“Patológicas” seria um termo bem mais acurado) [...].

Se sou obsessivo quanto a escovar os dentes porque se os ingleses não se mantiverem saudáveis os soviéticos dominarão nossa nação débil e desdentada, ou se faço da saúde física um fetiche porque pertenço a uma sociedade capaz de exercer domínio tecnológico sobre tudo, mas não sobre a morte, aí então poderia fazer sentido descrever meu comportamento como ideologicamente motivado. O termo ideologia, em outras palavras, parece fazer referência não somente a sistemas de crença, mas a questões de poder (ibidem, p.18).

Para o autor, a concepção mais aceita e utilizada de ideologia vincula-se à legitimação do poder de uma classe, no caso, a dominante. No entanto, essa perspectiva apresenta alguns problemas, visto que nem todas as crenças consideradas ideológicas condizem com o poder político dominante, como a História tem demonstrado através da luta das esquerdas políticas - que, muitas vezes, elas mesmas atribuem ao poder dominante o atestado de ser o único ideológico. Por isso, conforme Eagleton (1997), nem todas as ideologias são dominadoras e repressoras.

Além desse equívoco, concepções como “legitimação”, “naturalização” e “conjunto de ideias e crenças” de um determinado grupo social esbarram na noção de ideologia como “falsa consciência”. Para contrapor-se a ideia de ideologia como “falsa ilusão ou consciência”, defendida por Karl Marx, Eagleton esclarece que

a partir desse arranjo, seria perfeitamente razoável falar em ‘ideologia socialista’, o que não faria sentido (pelo menos no Ocidente) se ideologia significasse apenas sistemas de crença *dominantes*, assim como não faria sentido, pelo menos para um socialista, se ideologia se referisse inevitavelmente a ilusão, mistificação e falsa consciência (ibidem, p.20, grifo do autor).

Por isso, alerta que o termo ideologia tem sido usado em diversas concepções, o que é algo positivo, porém ressalva para que essa abrangência não o esvazie.

O autor defende a existência da ideologia em determinadas situações e em outras não, mesmo quando essa distinção ocorra de forma muito tênue, isto é, “a força do termo ideologia reside em sua capacidade de distinguir entre as lutas de poder que são até certo ponto centrais a toda uma forma de vida social e aquelas que não o são” (ibidem, p.21). Utilizando o mesmo exemplo proposto no texto: uma briga entre um casal, por conta de uma torrada, não é

ideológica, porém, será se englobar uma discussão a respeito do papel sexual que cada um possui no casamento etc.

Cogitando que a ideologia está mais próxima do discurso do que da linguagem, Terry Eagleton (1997) argumenta que um discurso considerado ideológico, como em “os homens são superiores às mulheres”, pode se tornar, no caso, dependendo do tom articulado, do contexto social em que foi proferido, um anti-discurso sexista. Para explicar essa questão, é apresentado o trecho abaixo:

Isto diz respeito aos usos efetivos da linguagem entre determinados sujeitos humanos para a produção de efeitos específicos. Não se pode decidir se um enunciado é ideológico ou não examinando-o isoladamente de seu contexto discursivo, assim como não se pode decidir, da mesma maneira, se um fragmento de escrita é uma obra de arte literária. A ideologia tem mais a ver com a questão de quem está falando o quê, com quem e com que finalidade do que com as propriedades linguísticas inerentes de um pronunciamento. Não se trata de negar a existência de ‘idiomas’ ideológicos específicos: a linguagem do fascismo, por exemplo.

O fascismo tende a ter seu próprio léxico característico (*Lebensraum*, sacrifício, sangue e pátria), mas o que há de mais ideológico quanto a esses termos são os interesses de poder a que eles servem e os efeitos políticos que geram. O fato então é que o mesmo fragmento de linguagem pode ser ideológico em um contexto e não em outro; a ideologia é uma função da relação de uma elocução com seu contexto social (ibidem, p.22, grifo do autor).

Argumentando a respeito da concepção de ideologia como “falsa consciência” (apresentada anteriormente), em uma direta relação à proposta marxista, Terry Eagleton pontua ser esta abordagem, atualmente, pouco utilizada, visto infringir os postulados democráticos, concebendo sujeitos que possuiriam uma perspectiva verdadeira e fidedigna da realidade e aqueles que viveriam sob a névoa assoprada pelos detentores desse saber.

Trata-se de uma noção de ideologia bastante impopular nos dias de hoje, por uma série de razões. Por um lado, a própria epistemologia está, no momento, um pouco fora de moda, e a suposição de que algumas de suas ideias ‘harmonizam-se’ ou ‘correspondem’ ao modo como as coisas são, enquanto outras não, é tida por alguns como uma ingênua e desacreditada teoria do conhecimento. Por outro lado, a ideia da falsa consciência pode ser vista como implicando a possibilidade de alguma forma inequivocamente correta de ver o mundo, o que hoje se encontra sob forte suspeita. Além disso, a crença de que uma minoria de teóricos monopoliza um conhecimento cientificamente fundamentado de como é a sociedade, ao passo que o resto de nós está mergulhado em uma névoa de falsa consciência, não é particularmente atraente para a sensibilidade democrática (ibidem, p.23).

Rejeitando a proposta marxista, o autor esclarece que a ideologia se atém ao significado e mais ainda ao conflito no jogo entre os significados.

Se os membros de um grupo político dissidente dizem entre si, ‘Podemos derrubar o governo’, trata-se, nesse caso, de um fragmento de discurso político; se dizem isso ao governo, torna-se imediatamente ideológico (no sentido amplo do termo), visto que a elocução entrou agora na arena da luta discursiva (ibidem, p.24).

Dessa maneira, a ideologia não deve ser resumida à política, já que não se preocupa com as questões propriamente de poder, mas com os significados que regem os processos de poder aos quais a política se destina, isto é, “dizer que existe uma monarquia constitucional na Inglaterra é um enunciado político; só se torna ideológico quando começa a envolver crenças - quando, por exemplo, traz implícito o anexo ‘o que é uma boa coisa’” (idem).

Para o autor, a ideologia não deve ser considerada como “falsa consciência”, como uma distorção do real imposta por um grupo dominante. Ao ser considerada positiva, já que representa versões da realidade, poder estar também atrelada a discursos falsos, prejudiciais. Isso, porque, uma ideologia não precisa ser falsa (inverídica) para atender a determinados interesses de grupos sociais. As ideias verdadeiras também preenchem essa tarefa.

Pode não haver, por exemplo, nenhuma ligação inerente entre a falsidade de uma crença e sua funcionalidade para um poder opressivo; uma crença verdadeira poderia servir igualmente ao mesmo propósito. Um conjunto de ideias, sejam elas verdadeiras ou falsas, pode ser ‘inconscientemente’ motivado pelos interesses egoístas de um grupo dominante, mas talvez não se revele de fato funcional para a promoção ou legitimação desses interesses (ibidem, p.35-36).

Outra questão que rompe com a proposta de se pensar a ideologia como “falsa consciência” é a de que as ideias para serem seguidas pelas pessoas requerem um grau de confiabilidade, mesmo quando não sejam propriamente confiáveis. Ou seja, se as ideias seguidas forem consideradas absurdas não serão mais acatadas pelas pessoas.

Crenças profundamente persistentes têm de ser apoiadas, até certo ponto, e ainda que de maneira limitada, pelo mundo que nossa atividade prática nos revela; acreditar que um número maciço de pessoas viveria e por vezes morreria em função de ideias absolutamente vazias e disparatadas é assumir uma postura desagradavelmente aviltante com relação aos homens e mulheres comuns. Ver os seres humanos como atolados em preconceito irracional, incapazes de raciocinar de modo coerente, é uma opinião tipicamente conservadora; e uma atitude ainda mais radical é afirmar que, embora

possamos de fato ser atingidos por todos os tipos de mistificações, algumas delas inclusive endêmicas da própria mente, ainda assim temos a capacidade de explicar nosso mundo de maneira relativamente convincente. Se os seres humanos fossem mesmo crédulos e ignorantes a ponto de depositar sua fé em ideias totalmente sem sentido, então seria razoável perguntar se valeria a pena apoiar politicamente essas pessoas. Se elas fossem tão ingênuas, como poderiam, em algum momento, ter a esperança de emancipar-se? (ibidem, p.24-25).

Esse pensamento é um dos mais interessantes para a noção de ideologia, concebendo-a como o jogo entre os significados atribuídos pelos sujeitos, mediante as condições sociais que os promulgam e afetam, por meio da luta, do conflito (e muitas vezes da concordância), ou seja, dos significados oriundos do poder.

Por não se tratar de um movimento cíclico, a ideologia que, segundo essa perspectiva, impinge os sujeitos em óticas de diferentes tons e matizes, proporciona, ao mesmo tempo, a própria emancipação. Longe de instalar a névoa que assola os olhos e de se constituir em uma tomada de posição tão determinista, a ideologia é compreendida em seu sentido positivo de construtora da realidade social. Esse pensamento que leva à emancipação está presente na obra “Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio”, de Michel Pêcheux. Dessa maneira, o trecho abaixo dialoga com a concepção de ideologia proposta pela AD:

Parte da oposição ao argumento da ‘falsa consciência’ tem origem na alegação, aliás correta, de que as ideologias, para serem verdadeiramente eficazes, devem dar algum sentido, por menor que seja, à experiência das pessoas; devem ajustar-se, em alguma medida, ao que elas conhecem da realidade social com base em sua interação prática com esta. [...] Em resumo, para terem êxito as ideologias devem ser mais do que ilusões impostas e, a despeito de todas as suas inconsistências, devem comunicar a seus sujeitos uma versão da realidade social que seja real e reconhecível o bastante para não ser peremptoriamente rejeitada (ibidem, p.26-27).

Conforme foi visto anteriormente, existe uma multiplicidade de concepções de ideologia.

Para a AD, a ideologia apresenta-se materializada em práticas sociais assumidas por sujeitos, imersos em formações discursivas, que lhes ensejam determinadas formas de agir e pensar, não como uma distorção ou inversão do real, mas, sim, como o mecanismo de naturalização dos sentidos (discursos), promovendo a constituição da própria realidade. A diferença é sutil com outras propostas, posto a ideologia na AD ser concebida como positiva, já que sem a ideologia não há real, não há discurso e seus múltiplos sentidos (na AD em uma formação ideológica podem existir várias formações discursivas).

Dessa forma, compreendida em sua perspectiva prática, a ideologia é, segundo Maria do Rosário Gregolin (2006, p.47, grifos da autora), uma “[...] *relação imaginária que os homens mantêm com suas condições reais de existência*”, que se vincularia à formação discursiva assumida pelo sujeito.

Correlata a essa perspectiva, para Eni Orlandi (MALDIDIER, 2003, p.12) quanto à ideologia “[...] não se parte de sentidos produzidos, [mas] observa-se o modo de produção de sentidos e da constituição dos sujeitos. E aí não se pode prescindir, de um lado, da linguagem, de outro, da ideologia. Não como ocultação da realidade, mas como princípio mesmo de sua constituição”. Isto é, a concepção de ideologia pode ser compreendida na AD como a materialização dos sentidos, oriundos da prática vinculada a uma existência material (GREGOLIN, 2006).

Somente a partir de 1971 que a teoria do discurso se consolida, momento em que são publicados os textos de Michel Pêcheux, “Língua, Linguagens, Discurso” (1971), no jornal “L’Humanité” [A Humanidade] (com uma introdução ao conceito de formação discursiva) e dois meses depois apresentado na revista “Langages” [Linguagem] (1971), nº 24, em co-autoria com Claudine Haroche e Paul Henry, “A Semântica e o Corte Saussuriano: Língua, Linguagem, Discurso” (MALDIDIER, 2003). Em 1971, “[...] o discurso é implicitamente assimilado a uma prática específica, requerida pela relação de forças sociais e sempre realizado através de um aparelho. O novo objeto se inscreve já, como o postula o artigo de *L’Humanité*, no materialismo histórico” (ibidem, p.33, grifo da autora).

Esse processo culminou em uma das mais importantes obras de Michel Pêcheux “Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio”, publicada em 1975. Nessa obra, “o *discurso* é a figura central do livro. Ele liga todos os fios: da linguística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política” (ibidem, p.45). Acrescenta-se a isso, a relação entre a ideologia e o inconsciente, embasando a proposta dos esquecimentos, desenvolvidos por Michel Pêcheux, que serão explicitados mais à frente.

Conceitos caros à AD, a Psicanálise e o materialismo histórico (apresentados anteriormente) influenciaram, nesse momento, as obras de Michel Pêcheux, contribuindo para seu distanciamento dos procedimentos automáticos do discurso.

2.2.2.6 Ideologia em Michel Pêcheux

No livro “Les vérités de la Palice” [Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio], Michel Pêcheux apresenta na parte III, denominada “Discurso e ideologia(s)”, sua concepção de ideologia.

Duas retificações são feitas logo no início dessa parte a respeito das “condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção”, objetivando consolidar sua proposta materialista do discurso.

A primeira ressalva condiz com a defesa da proposta althusseriana dos “Aparelhos Ideológicos de Estado”, “da determinação em última instância da economia”, deslocando a ideia de que a ideologia seria a regente máxima da determinação.

A segunda ressalva relaciona-se com a luta de classes (contradições dentro do Modo de Produção Capitalista), que contribuiriam para a reprodução e transformação das relações de produção, concomitantemente.

A ideologia atravessaria e constituiria os “Aparelhos Ideológicos de Estado”, propostos por Louis Althusser (PÊCHEUX, 1997). Além disso, Michel Pêcheux desconstrói a ideia de ideologia como “falsa consciência”, relacionada aos pressupostos defendidos por Karl Marx.

A seguir, são apresentadas as principais características do conceito de ideologia, defendido por Michel Pêcheux (1997), nesse livro:

- 1) As ideologias não são meras ideias, mas práticas, ações sociais;
- 2) As ideologias não são homogêneas, refletindo um “espírito do tempo” (*Zeitgeist*), os costumes, a tradição. Muito menos são estáveis, sem abarcarem contradições em seu interior. Assim, não há uma ideologia da classe x e outra da classe y. Essa linha demarcatória é extremamente tênue. É notado mais um imbricar de ideologias do que sua total diferenciação:

é impossível atribuir a *cada classe sua ideologia*, como se cada uma delas vivesse ‘previamente à luta de classes’ em seu próprio campo, com suas próprias condições de existência e suas instituições específicas, sendo a luta de classes ideológica o encontro de dois mundos distintos e pré-existentes, cada um com suas práticas e suas ‘concepções do mundo’, seguindo-se a esse encontro a vitória da classe ‘mais forte’, que imporia, então, sua ideologia à outra. Isso significaria, em última análise, multiplicar por dois a concepção da ideologia como *Zeitgeist* (ibidem, p.144-145, grifos do autor).

- 3) A preponderância da ideologia da classe dominante não ocorre pelo fato de “ser” a classe dominante, mas por se realizar através dos “Aparelhos Ideológicos de Estado”, que em si não conteriam a condição implícita de reproduzirem os interesses da classe dominante, mas proporcionariam que eles se efetizassem. Por exemplo, o próprio Estado, um dos Aparelhos Ideológicos. Ele não traz em si a ideologia da classe dominante, mas é um veículo para a prática da classe social que assuma o controle destes aparelhos. Assim “[...] ‘é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante...’” (idem).
- 4) Os “Aparelhos Ideológicos de Estado” não são homogêneos, nem estáveis, já que abarcam a própria contradição e possibilidade de mudança social.

[...] os aparelhos ideológicos de Estado não são, apesar disso, puros instrumentos da classe dominante, máquinas ideológicas que reproduzem pura e simplesmente as relações de produção existentes: ‘...este estabelecimento [dos Aparelhos Ideológicos de Estado] não se dá por si só, é, ao contrário, o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes..., o que significa que os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista) (idem).

Nesta fase, Michel Pêcheux desenvolveu conceitos importantes, como formação discursiva, formação ideológica, esquecimentos nº1 e nº2, interdiscurso, pré-construído, intradiscurso e sujeito, estruturando o caminho da AD.

Formação discursiva (FD): elaborada por Michel Foucault, em “Arqueologia do Saber” (1969) e publicada no artigo da “Langages” [Linguagem], nº 24, por Michel Pêcheux, foi reformulada por esse autor, relacionando-a ao marxismo (luta de classes) e à ideologia.

Assim, a formação discursiva é entendida como a determinação do “[...] que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição numa dada conjuntura” (ORLANDI, 2009, p.43), além de ser integrada por outro conceito, a formação ideológica (FI). As posições ideológicas assumidas pelos sujeitos, bem como as condições de produção desse dizer, constituem os sentidos das palavras, que se alteram, conforme mudam de FD.

Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser*

dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 1997, p.260).

Elaine Assolini (2012a, p.03) define essas duas noções, “[...] de formação ideológica e de formação discursiva. Esta impõe o que dizer, aquela, o que pensar. As formações ideológicas projetam no discurso as formações discursivas, que são sempre heterogêneas, emaranhadas, porque contraditórias”.

Ainda com Michel Pêcheux (GADET, 1997, p.313-314, grifos do autor):

a noção de *formação discursiva* tomada de empréstimo a Michel Foucault, começa a fazer explodir a noção de máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu ‘exterior’: uma FD não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob a forma de ‘preconstruídos’ e de ‘discursos transversos’).

Dessa maneira, o conceito de FD relaciona-se com a História, a ideologia e a materialidade da língua e rompe com a proposta anterior de maquinaria discursiva, como o lugar do “logicamente estável”.

Esquecimentos nº1 e nº2: Michel Pêcheux propôs, no artigo publicado na “Langages”, nº 37 (MALDIDIÉ, 2003), se pensar duas formas de esquecimento presentes no discurso: o esquecimento nº1 (ilusão da origem dos sentidos no sujeito), ilustrada pelo interdiscurso: “por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentis” (ORLANDI, 2009, p.35). Já, o esquecimento nº2 (ilusão da transparência da linguagem), “[...] nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim” (idem).

É importante destacar que estes esquecimentos não são prejudiciais ao sujeito muito menos ao discurso. É preciso esquecer para poder (re) significar:

[...] esta oposição sugere uma analogia com a teoria lacaniana do outro *vs* o Outro: identificação imaginária (‘outro’ com um o minúsculo) está do lado do ‘esquecimento número 2’; processo de interpelação-assujeitamento do sujeito (o ‘Outro’ de Lacan) do lado do ‘esquecimento número 1’. Quaisquer que sejam os remorsos teóricos que sua construção fará nascer em Michel Pêcheux, apreendemos aqui a primeira expressão de uma verdadeira busca: a da relação entre ideologia e inconsciente. Ela estará no centro das suas interrogações que virão (ibidem, p.43).

Formação ideológica (FI): as formações ideológicas abarcam as formações discursivas. Todo discurso é determinado pela ideologia, por isso, as palavras mudam de sentido, conforme em qual FD se inserem, dando ao sujeito, inscrito em uma determinada FD, a aparência de que o sentido é único, naturalizado. É a ideologia que apresenta a ideia da transparência do discurso, direcionando o sujeito a acreditar na evidência do sentido.

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1997, p.160, grifos do autor).

Assim, as FIs estão sempre em embate, mas não como uma oposição estanque entre FIs da classe x e da classe y. Não é um movimento simétrico (PÊCHEUX, 1997) e, mesmo inseridas nas disputas entre as FDs, seu funcionamento não é evidente ao sujeito.

Isso ocorre porque, como diz E. Balibar, a relação de classes é dissimulada no funcionamento do aparelho de Estado pelo próprio mecanismo que a realiza, de modo que a sociedade, o Estado e os sujeitos de direito (livres e iguais em direito no modo de produção capitalista) são produzidos-reproduzidos como ‘evidências naturais’ [...] Já fizemos, várias vezes, *alusão* à tese central adiantada por L. Althusser: *A ideologia interpela os indivíduos em sujeito* (ibidem, p.148, grifos do autor).

A FI constitui-se em um confronto assimétrico de forças ideológicas distintas. Abarca também várias FDs em seu interior que, por não serem homogêneas, estão em constante embate (CORACINI, 2007).

Se é verdade que a ideologia ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que os militares são recrutados, entre os civis) e que ela os recruta a *todos*, é preciso, então, compreender de que modo os ‘voluntários’ são designados nesse recrutamento, isto é, no que nos diz respeito, de que modo todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto ‘sujeitos-falantes’: compreender realmente isso é o único meio de evitar repetir, sob a forma de uma análise teórica, o ‘efeito Münchhausen’, colocando o sujeito como origem do sujeito, isto é, no caso de que estamos tratando, colocando o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso (PÊCHEUX, 1997, p.158, grifos do autor).

Pré-construído: elaborado por Paul Henry e Michel Pêcheux refere-se aos “[...] fragmentos discursivos vindos de lugares já constituídos” (MALDIDIER, 2011, p.53), que

trazem evidências linguísticas, isto é, “[...] este traço, no próprio discurso, de discursos anteriores que fornecem como que a ‘matéria prima’ da formação discursiva, à qual se cola, para o sujeito, um efeito de evidência” (MALDIDIER, 2003, p.40). Esta noção forma o conceito de interdiscurso.

Interdiscurso: esse termo foi inicialmente apresentado na “Análise Automática do Discurso”, na “Langages”, nº 37 e na obra “Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio”. Refere-se a discursos já ditos (sócio-históricos) que se ressignificam (não necessariamente de forma harmoniosa) na FD, na qual se insere o discurso do sujeito. Isto é, o interdiscurso é compreendido “[...] como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente” (ORLANDI, 2009, p.31), sendo que “o que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (ibidem, p.32).

Com base em Michel Pêcheux:

a noção de *interdiscurso* é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é pois conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e anterior (GADET, 1997, p.314, grifo da autora).

Afastando-se da proposta da “maquinaria discursiva”, da busca pela evidência dos sentidos, da homogeneidade, neutralidade e invariabilidade, o interdiscurso seria, segundo Michel Pêcheux, a interpelação do exterior na FD, ou seja, as condições sócio-históricas que constituem o discurso.

Por fim, não se deve confundir interdiscurso com intertextualidade, originada por Mikhail Bakhtin, podendo ser relacionada com o pré-construído (MALDIDIER, 2011). Isto, porque, se para o interdiscurso sentidos esquecidos, mas relacionados, são reatualizados no acontecimento do intradiscurso, no caso do intertexto (ou pré-construído, segundo Michel Pêcheux), há uma relação entre textos, muitas vezes, a correlação se dá de forma direta, com as marcas de outros textos.

Intradiscurso: se o interdiscurso é concebido como o eixo vertical dos dizeres já ditos em outro lugar e tempo, o intradiscurso refere-se ao eixo horizontal, o momento da formulação desse dizer (ORLANDI, 2009), ao fio do discurso (MALDIDIER, 2011), determinado pela FD filiada pelo sujeito e pelas condições de produção de emergência desse dizer.

Desde *Les Vérités de La Palice*, em termos ainda bastante abstratos, Michel Pêcheux enunciava o que iria tornar-se central nas pesquisas empreendidas a partir de 1980: a reinscrição, sempre dissimulada, no intradiscurso, dos elementos do interdiscurso, ou seja, ‘a presença de um ‘não dito’ atravessa o ‘dito’ sem que haja uma fronteira identificável’ (fórmula manuscrita de 1982) (ibidem, p.53, grifos da autora).

Designaremos pela expressão *intradiscurso*, isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse *antes* e ao que eu direi *depois*; portanto, o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito (PÊCHEUX, 1997, p.166, grifos do autor).

Nesse sentido, pode-se bem dizer que o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’ (ibidem, p.167).

Sujeito: a concepção de sujeito está intimamente relacionada à proposta por Louis Althusser: o sujeito interpelado pela Ideologia e pelos Aparelhos de Estado (AIE e ARE) são assujeitados, no sentido de não ter total clareza (consciência) sobre os processos que os determinam. Conforme exposto por Michel Pêcheux no trecho abaixo:

o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica. A questão do ‘sujeito da enunciação’ não pode ser posta no nível da AD-2 senão em termos da ilusão do ‘ego-eu’ [moi-je] como resultado do assujeitamento (cf. a problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado) frequentado pelo tema spinozista da *ilusão subjetiva* produzida pela ‘ignorância das causas que nos determinam’ (GADET, 1997, p.314, grifos da autor).

A “ignorância das causas que nos determinam” relaciona-se, segundo ao autor, à constituição da “forma-sujeito”:

[...] diremos que a forma-sujeito (pela qual o ‘sujeito do discurso’ se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso no intradiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro ‘já-dito’ do intra-discurso, no qual ele se articula por ‘co-referência’. Parece-nos, nessas condições, que se pode caracterizar a forma-sujeito como realizando a incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso: a unidade (imaginária) do sujeito, sua identidade presente-passada-futura encontra aqui *um de seus fundamentos* (PÊCHEUX, 1997, p.167, grifos do autor).

A solidificação da proposta da AD sofreu, no entanto, um revés: “o mesmo momento em que Althusser escrevia, a classe operária à qual ele se referia estava desaparecendo”

(COURTINE, 1999, p.16). Quando em maio de 1968 apareceram nas ruas os dizeres “As estruturas não saem às ruas” tinha-se já uma premissa do ataque que sofreria o estruturalismo e o ressurgimento do debate sobre a História e o sujeito (GREGOLIN, 2006).

Quando, em 1968, os althusserianos sabatinam Foucault no Círculo de Epistemologia e este fala sobre o seu trabalho em curso que culminaria no livro *A Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 1969), abre um vasto campo de investigações sobre as práticas discursivas e a relação entre saber e poder que não passará despercebida pelo grupo que o ouvia (e, entre eles, Thomas Herbert) [Michel Pêcheux] (ibidem, p.49, grifos da autora).

Embora a teoria política defendida por Louis Althusser tenha contribuído para várias áreas do conhecimento, inclusive para a AD, foi esse o momento de reavaliação da proposta althusseriana, fruto do contexto histórico que culminou na crise do socialismo real, a partir de 1970.

A crise política pela qual o marxismo e o estruturalismo passaram constituiu uma crise pessoal também para vários analistas do discurso, sendo um deles Michel Pêcheux.

2.2.3 3ª fase: Desconstruções da teoria (1976-1979)

Após a publicação da obra “Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio” (1997), em 1975, e do artigo na revista “Langages”, nº 37, foi necessária uma nova partida para o grupo coordenado por Michel Pêcheux: “a equipe prossegue seu trabalho, mas as ideias verdadeiramente novas faltam [...]. Os anos 1976-1979 serão aqueles da fala mais do que da escrita” (MALDIDIER, 2003, p.51).

Com a organização do seminário “Pesquisas sobre a Teoria das Ideologias”, em 1976, conhecido por HPP (Paul Henry, Michel Pêcheux, Michel Plon, referente às iniciais dos organizadores), que durou até 1979, na Maison des Sciences de l’Homme [*Maison* das Ciências Humanas], envolvendo discussões sobre a luta de classes, o inconsciente freudiano e a ideologia, Michel Pêcheux buscou um novo início.

Sem cair no fantasma da contra-universidade, o seminário era apresentado como um lugar que permitia lutar contra a denegação da luta de classes inerente ao aparelho universitário, e contra a ‘universitarização’, poderíamos dizer a banalização, de noções tais como as de ‘inconsciente freudiano’ e de ‘primado da luta de classes’ (ibidem, p.52).

Importantes estudiosos participaram destes seminários, incluindo Denise Maldidier, Elisabeth Roudinesco, Françoise Gadet, Claudine Haroche, dentre outros (MALDIDIER, 2003). Foi também nesse momento que Michel Pêcheux se encontrou com a linguista Jacqueline Authier-Revuz, quem contribuiu para os rumos da AD, sobretudo com a questão de se pensar a heterogeneidade do/no discurso. Ademais, essa fase caracterizou-se pela desconstrução da “máquina discursiva” pècheuxtiana de 1969, já que essa proposta não possibilitava a emergência do sujeito e do acontecimento.

Novos diálogos tecem novas perspectivas e possibilidades teóricas. Michel Pêcheux redescobre Michel Foucault, Michel de Certeau, Wittgenstein, propiciando à AD envolver-se em outras esferas.

Trata-se também de sair das vias comuns da Análise do discurso, dos textos eleitos por ela (o famoso discurso político, ‘discurso doutrinário’ ligado historicamente na França à estrutura de certos partidos políticos), para ir em direção a outras formas discursivas: aquelas dos discursos não legítimos, das ideologias dominadas, a ruminação dos discursos cotidianos, o conversacional e o carnavalesco; trata-se de enfrentar a diversidade do arquivo, de trabalhar sobre os traços da memória e, principalmente, sobre essa *‘memória da história’ que atravessa o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos* (MALDIDIER, 2011, p.57, grifos da autora).

Nessa fase, os conceitos de intradiscurso e interdiscurso foram retomados, sob à luz da heterogeneidade de Jacqueline Authier-Revuz (MALDIDIER, 2011) e do acontecimento.

A AD, [inicialmente] inclinada para a repetição, se interessava pela história com H maiúsculo, se interessava antes pelas estruturas que pelos acontecimentos. Ela deve enfrentar, desde então, as imprevisibilidades da história, as histórias singulares, o acontecimento (ibidem, p.58).

Além disso, conceitos como assujeitamento de Louis Althusser foram repensados, já que excluía a possibilidade de emergência do sujeito e da história, ou seja, da ruptura: “[...] um indivíduo estaria assujeitado a outro num dado grupo social que, por sua vez, estaria assujeitado a outro numa escala social e ideologicamente legitimada de poder” (CORACINI, 2007, p.32).

Nesse momento, passa-se à última fase, sempre lembrando que essa divisão é meramente didática e que a História nunca é realizada de forma linear.

2.2.4 4ª fase: Reconfigurações da teoria (1980-1983)

O Colóquio Materialidades Discursivas, em abril de 1980, em Nanterre (França) (MALDIDIER, 2003) inaugurou uma nova época para Michel Pêcheux e para a AD. Foi o momento da desconstrução da proposta da “maquinaria do discurso”, que enfatizava a ocorrência do homogêneo, do repetível, para o caminho da heterogeneidade, do equívoco, da falha: “de pronto, na passagem do singular ao plural, do discurso às materialidades discursivas, da análise de discurso às outras disciplinas, se desenhava uma nova maneira de trabalhar” (ibidem, p.71).

Juntamente aos linguistas Françoise Gadet, Jean-Jacques Courtine - que já haviam trabalhado com Michel Pêcheux - para a organização deste colóquio estavam Bernard Conein, Jean-Marie Marandin e Jacqueline Authier-Revuz. Denise Maldidier comenta sobre a importância desse colóquio para o futuro da AD, principalmente pelo encontro entre a proposta de Jacqueline Authier-Revuz e de Michel Pêcheux.

Se, antes, a ideia de um ‘trabalho’ do interdiscurso no interior mesmo do intradiscurso era forte, ela permanecia abstrata, ela tinha necessidade de uma mudança na análise da materialidade discursiva ela própria e lhe faltava um elo decisivo do lado da questão das marcas enunciativas. Quer dizer que o encontro de Michel Pêcheux e Jacqueline Authier é um verdadeiro encontro intelectual, no qual cada um contribuiu para o outro. A *heterogeneidade constitutiva* de Jacqueline Authier acenava [...] para o *interdiscurso* de Michel Pêcheux. A problemática da *dupla heterogeneidade* permitirá voltar, em termos novos e operacionais, para o jogo do interdiscurso com o intradiscurso. No grupo de trabalho é pelo viés do estudo das modalidades do ‘discurso outro’ que a análise é feita, que ele aparece sob as formas marcadas (discurso relatado, retomadas, reformulações no espaço de uma ‘intertextualidade’) ou que ele surja sem nenhum barulho (sem marcas) remetendo a um além discursivo não identificado, o espaço do interdiscurso. Por outra via, com a condição, de novo, de não tomá-la em uma perspectiva classificatória, a questão do discurso outro reencontra a ideia central trazida pelos conceitos de ‘préconstruído’ e de ‘interdiscurso’: ‘A presença-ausente de um ‘não-dito’ atravessa o ‘dito’ sem fronteira assinalável’. A sequência é constituída-atravesada por um discurso vindo de outro lugar (ibidem, p.84-85, grifos da autora).

A partir da leitura das memórias das palestras do colóquio, Denise Maldidier esclarece que a concepção de discurso dialogava com a proposta da heterogeneidade, ou seja, “o que, nos anos precedentes, procurava-se através da contradição marxista ou as falhas da interpelação ideológica, se inscreve agora no termo ‘heterogeneidade’” (ibidem, p.74).

Assim, em 1980, ocorreu também a crítica ao uso da noção de lutas de classe por Louis Althusser, pois não havia mais possibilidades de se pensar de forma dicotômica a sociedade, entre burgueses e trabalhadores. A inclusão de outras lutas, que envolvem a etnicidade, as questões culturais e de gênero, apresentava um mundo não somente regido pela questão econômica muito menos pela “determinação em última instância do capital”, como defendia Karl Marx. Essa perspectiva abriu espaço para a proposta da luta de poder, do(s) micropoder(es), por Michel Foucault.

Essa fase caracterizou-se pela afirmação da identidade tripla da AD, constituída pela Linguística, História e inconsciente, pela desconfiança ao marxismo (GREGOLIN, 2006) e pela crise do estruturalismo na França (mesmo com grande expansão e solidificação em outros países) que foi deslocado para o enfoque nos discursos cotidianos. Dessa maneira, buscou-se “[...] incorporar aos estudos linguísticos as formulações desenvolvidas por uma nova concepção de ‘história’ – a microhistória, a história do cotidiano, a nova história que olha para o que fazem e dizem os sujeitos do cotidiano, principalmente desenvolvida por Michel de Certeau” (GREGOLIN, 2005, p.104), isto é, “longe de levar à renúncia, a reflexão crítica de Michel Pêcheux vai produzir uma ‘mexida’ nos próprios objetos da análise de discurso. Ele chama para a saída do estudo doutrinário, a voltar-se para o formigamento dos discursos ordinários, o exame das falas anônimas, o conversacional” (MALDIDIER, 2003, p.75).

Além da ênfase nos discursos da microhistória, esse momento marcou-se pela proposta de se pensar o arquivo, mais um diálogo entre os estudos de Michel Foucault e Michel Pêcheux.

Nessa fase, Michel Pêcheux volta-se para as leituras do arquivo:

se o problema da leitura colocado desde AAD 69 ressurge, é de uma maneira radicalmente nova que é abordado. De pronto, o termo foucaultiano de ‘arquivo’ coloca a leitura em um horizonte que não é mais o da ‘máquina de ler’, mas o do confronto com os textos sócio-históricos mais diversos (ibidem, p.79-80).

Diálogos teóricos com Michel Foucault, Jacques Lacan e Jaques Derrida são notados nos textos dessa fase, sustentando a AD, sob uma base transdisciplinar. Esse seria o caráter do Colóquio Materialidades Discursivas II, que, segundo Denise Maldidier, nunca chegou a ocorrer, decorrente do suicídio de Michel Pêcheux, em 1983.

Destaca-se para essa última fase importantes obras escritas por Michel Pêcheux: em 1981, “La Langue Introuvable” [A Língua Inatingível], com Françoise Gadet e, em 1983, “Discurso: estrutura ou acontecimento?”. Nesse último livro, sob o enunciado “On a gagné” [“Ganhamos”], proferido por François Mitterrand, no dia 10 de maio de 1981, quando assumiu

a presidência da França, que Michel Pêcheux apresenta a interrelação entre estrutura, acontecimento, descrição e interpretação.

Com uma linguagem bem mais acessível do que em suas obras anteriores, Michel Pêcheux expõe uma nova perspectiva para se conceber o conceito de discurso. Interessante notar como o diálogo com as obras de Michel Foucault reverbera na proposta de Michel Pêcheux dessa fase, quando, por exemplo, utiliza-se da noção de acontecimento. Neste livro, embora o título sugestione uma dúvida, uma interrogação, uma necessidade de escolha (“ou”), Michel Pêcheux evoca que o discurso é estrutura e acontecimento. Para isso, vale-se do evento da posse de François Mitterrand, ocorrido na França, para pensar a AD como uma via da descrição e interpretação do discurso.

A presença da televisão, como aliada para intensificar a circulação dos discursos, divulgava para todos os parisienses a favor da vitória de Mitterrand que saíssem às ruas, que se reunissem na Praça da Bastilha: “ora, entre esses gritos de vitória, há um que vai ‘pegar’ com uma intensidade particular: é o enunciado ‘On a gagné’ [‘Ganhamos!'] repetido sem fim como um eco inesgotável, apegado ao acontecimento” (PÊCHEUX, 2002, p.21).

Quando o enunciado “On a gagné”, que alude diretamente ao grito dos torcedores de um evento esportivo, quando seu time ganha, é proferido, tem-se evidente que determinado time ganhou, pois fez mais pontos que o outro etc. Mas, e no caso do acontecimento da posse de Mitterrand? Quem efetivamente ganhou? O que e por que ganhou? - pergunta Michel Pêcheux.

Se a contagem de votos já demonstrava ser vitorioso François Mitterrand (transparência do acontecimento), pelas manchetes dos jornais até esse dia podia-se evocar outros sentidos. Um deles era a atribuição do acontecimento da posse do presidente, pelos especialistas em política, às lutas socialistas, ocorridas anteriormente na França.

O enunciado retoma eventos históricos: um deles, a vitória política da esquerda com o líder socialista Léon Blum (e co-fundador do jornal socialista “L’Humanité”, com Jean Jaures), em maio de 1936. A crise econômica, desde 1929, foi um mote para a vitória do movimento socialista na França e aceitação dele pela população em geral.

De viés popular, após a posse de Léon Blum, o movimento socialista se materializou com a eclosão de greves e tomada de fábricas, ou seja, dos bens privados. Assim, a implantação dos preceitos socialistas por Léon Blum promoveu importantes reformas sociais (redução da jornada de trabalho para 40 horas, nacionalização das indústrias armamentistas e bancos, aumento dos direitos das mulheres etc.), entretanto, não se sustentaram devido ao ainda forte desemprego. Com grande crise econômica e política (envolvimento na Guerra Civil Espanhola), Léon Blum renuncia em 1937.

Dessa maneira, o acontecimento da posse de François Mitterrand (maio de 1981) remete-se a outro, anterior, ao movimento socialista (maio de 1939), em um processo no qual a memória discursiva é atualizada. Rompendo com as discursividades estáveis e com a univocidade do sentido, Michel Pêcheux propõe a análise discursiva do enunciado “On a gagné”, ressaltando que o verbo “ganhar” pode ser analisado sob as seguintes possibilidades:

a alegria da vitória se enuncia sem complemento, mas os complementos não estão longe: ganhamos o *jogo*, a *partida*, a primeira *rodada* (antes das legislativas); mas também (em função do que precede) ganhamos *por sorte*, como se ganha o prêmio quando nem se acredita; e, claro, ganhamos *terreno sobre o adversário*, já com a promessa de ocupar posições neste terreno e, antes de tudo, ocupar com toda legitimidade o lugar do qual se governa a França, o lugar do poder governamental e do poder do Estado; ‘A esquerda toma o poder na França’ é uma paráfrase plausível do enunciado-fórmula ‘On a gagné’ [‘ganhamos’], no prolongamento do acontecimento (ibidem, p.26, grifos do autor).

Frente a essa flexibilização da emergência dos sentidos, se “[...] a história é uma disciplina de interpretação e não uma física de tipo novo” (ibidem, p.42), Michel Pêcheux não diz o mesmo da proposta do marxismo e do estruturalismo. Segundo o autor, ambos se encobriram na falsa ideia de serem “Ciências Régias” (metodologia rigorosa, eficaz, lógica, homogênea, onipresente), cumprindo os anseios que se caracterizavam por “[...] essa necessidade universal de um ‘mundo semanticamente normal’, isto é, normatizado” (ibidem, p.34).

Assim, nessa obra, Michel Pêcheux teceu severas críticas a essas duas propostas de se compreender o real e as refuta, pendendo para o lado das teorias que priorizam a interpretação. São apresentados, a seguir, dois trechos: no primeiro, Michel Pêcheux posiciona-se frente ao marxismo e, no segundo, ao estruturalismo.

[...] Há o momento da *ontologia marxista*, que pretende de seu lado produzir as ‘leis dialéticas’ da história e da matéria, [...] partilhando de qualquer modo com eles o desejo de onipotência – ‘a teoria de Marx é todo poderosa porque é verdadeira’ (Lênin). No seu conjunto, os movimentos operários não puderam visivelmente resistir a este presente extraordinário de uma nova filosofia unificada, capaz de se institucionalizar eficazmente, enquanto componente crítico/organizador do Estado (o Estado existente/o Estado futuro): o dispositivo de base da ontologia dialética marxista (com *O Capital* como arma absoluta, ‘o míssil mais poderoso lançado na cabeça da burguesia’) se mostrou também capaz – do mesmo modo que todos os saberes de aparência unificada e homogênea – de justificar tudo, em nome da urgência (ibidem, p.36, grifos do autor).

Colocando que ‘todo fato já é uma interpretação’ (referência antipositivista a Nietzsche), as abordagens estruturalistas tomavam o partido de descrever os

arranjos textuais discursivos na sua intrincação material e, paradoxalmente, colocavam assim em suspenso a produção de interpretações (de representações de conteúdos, *Vorstellungen*) em proveito de uma pura descrição (*Darstellung*) desses arranjos. As abordagens estruturalistas manifestavam assim sua recusa de se constituir em ‘ciência régia’ da estrutura do real. No entanto, veremos [...] como elas puderam ceder por sua vez a este fantasma e acabar por aparentar uma nova ‘ciência régia’ (ibidem, p.44).

Somente nos anos de 1980 que o estruturalismo político francês foi repensado, desmoronando-se enquanto “Ciência Régia” (PÊCHEUX, 2002). Segundo Michel Pêcheux, no mesmo momento em que Foucault, Lacan, Barthes e Derrida tem seus trabalhos aceitos (em meio a uma recusa crescente ao paradigma estruturalista), a proposta estruturalista foi evocada fortemente nos países latino-americanos.

Assim, por um estranho efeito de oscilação, no momento preciso em que a América descobre o estruturalismo, a intelectualidade francesa ‘vira a página’, desenvolvendo um ressentimento maciço face as teorias, suspeitas de terem pretendido falar em nome das massas, produzindo uma longa série de gestos simbólicos ineficazes e performativos políticos infelizes (ibidem, p.47-48).

Além de recusar as teorias totalizantes - como foi apresentado desde a terceira fase proposta por Denise Maldidier, “Desconstruções da teoria”, até 4ª fase, “Reconstruções da teoria” -, vem à tona a necessidade da História, da Sociologia e dos Estudos Literários de se voltarem para os discursos ordinários e cotidianos, rejeitando a perspectiva das “Ciências Régias”. Esse momento de crítica ao estruturalismo é apontado por Michel Pêcheux, ao enfatizar a necessidade de se valorizar os discursos ordinários (cotidianos). Recusa, portanto, “[...] à velha certeza elitista que pretende que as classes dominadas não inventam jamais nada, porque estão muito absorvidas pelas lógicas do cotidiano. [...] os proletários não têm (o tempo de se pagar um luxo de) um inconsciente!” (ibidem, p.53).

Assim, afastando-se do primado das “Ciências Régias”, Michel Pêcheux, nesse livro, propõe tratar a materialidade discursiva sob as seguintes perspectivas:

- a descrição das materialidades discursivas é proposta juntamente com a interpretação delas, distanciando-se, portanto, das tendências fenomenológicas ou hermenêuticas, mas aproximando-se da investigação do equívoco, da falta, do lapso, ou seja, da heterogeneidade constitutiva da língua (PÊCHEUX, 2002).

- a descrição (de distintas materialidades discursivas) relaciona-se ao equívoco da língua e à interpretação, bem como aos pontos de deriva no discurso:

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (ibidem, p.53).

Michel Pêcheux reafirma que embora a descrição e a interpretação ocorram no processo da análise das materialidades discursivas não quer dizer que sejam simultâneas uma a outra, mas se apresentam em momentos de alternância. Dessa forma, a descrição possibilita à interpretação a investigação do discurso-outro, presente na materialidade discursiva, e vice-versa:

Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico (ibidem, p.55).

O discurso-outro no próprio discurso relaciona-se ao interdiscurso, à memória discursiva, ao contexto sócio-histórico, à heterogeneidade que o constitui, além de se remeter à manifestação do inconsciente, pelo equívoco.

O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece (idem).

- todo discurso é composto pela estrutura e o acontecimento de seu dizer, ou seja, pela rede de filiações que envolvem a memória discursiva, o interdiscurso, bem como as filiações sócio-históricas, o tempo e espaço em que é produzido. Todo discurso pode se reestruturar em outros sentidos, mediante o fato de ser a estrutura de seu dizer reatualizada pelo acontecimento de sua ocorrência. A reincidência do discurso (estrutura linguística) no acontecimento faz o retorno ao “já dito”, no entanto, produz novos sentidos, novos discursos. Conforme Michel Pêcheux apresenta, o discurso é estrutura e acontecimento, entendido como atualidade e memória.

[Michel Pêcheux] mostra, dessa forma, que o enunciado proferido por Mitterrand no momento em que foi eleito presidente da França, pela primeira vez, remete à produção de inúmeras significações, segundo as condições de

produção de sentido por cada um daqueles que ouviram – ou leram – o enunciado. Produção de sentido que remete, evidentemente, à memória discursiva constitutiva daquele acontecimento, segundo a inserção política de cada um (CORACINI, 2007, p.39).

Essa última fase marca também um momento de revisitação da teoria proposta por Michel Pêcheux, como os conceitos de formação discursiva, condições de produção e a elaboração de seu conceito de memória. Além disso, conceitos como intradiscorso, interdiscorso e pré-construído se mantêm como base para se pensar as análises discursivas após 1980, bem como vão se consolidando os elos entre língua, historicidade e interdiscursividade, apagando-se as questões sobre ideologia e reascendendo-se o diálogo que Michel Pêcheux começou a ter com as obras de Michel Foucault.

Formação discursiva: foi Jean-Jacques Courtine quem propôs, nesse momento, a permeabilidade das margens das formações discursivas (FD). Segundo Maldidier (2003, p.76), “a interrogação sobre o fechamento de uma formação discursiva faz surgir a expressão muito forte de ‘fronteira que se desloca’ em função do jogo ideológico...Ela interdita qualquer interpretação fixista do conceito”.

Ou seja, a FD compreendida como o que se pode dizer, em um determinado contexto sócio-histórico e em um determinado tempo, envolve a posição assumida pelo sujeito do discurso. No entanto, as fronteiras são movediças, já que em um mesmo discurso podem interpelá-lo várias FDs, bem como várias formações ideológicas (FI), posto que no discurso são materializadas as marcas das lutas ideológicas que regem a sociedade.

Dessa maneira, não se deve propor uma taxinomia, uma classificação para as FDs (informação verbal)¹⁴, pois não abarcaria todos os sentidos existentes e posições sociais assumidas pelo sujeito, muito menos compreender a ideologia como algo único e determinante. É importante considerar no discurso o atravessamento de diversas FDs, bem como de várias FIs, já que não se pode ter a constituição do discurso por um sentido único.

Memória discursiva: introduzida por Jean-Jacques Courtine, apoiando-se em Michel Foucault (obra “Arqueologia do Saber”), a memória discursiva pode ser compreendida como “[...] co-ligada no eixo vertical, à repetição, mas também ao esquecimento, ao apagamento e à

¹⁴ Informações fornecidas pela Prof^ª Dr^ª Maria do Rosário Gregolin, durante a disciplina “Teorias do Discurso: língua, sujeito, histórico-social”, ministrada por ela na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, em 2014.

denegação [...]” (MALDIDIER, 2003, p.76). Dessa maneira, apresenta-se nessa complexa noção a memória como repetição, esquecimento e reatualização.

A obra “O papel da memória” (ARCHARD, 1999), compilação de textos que foram apresentados oralmente na sessão temática “Papel da memória”, da mesa-redonda “Linguagem e sociedade”, ocorrida na Escola Normal Superior de Paris, em abril de 1983, discutiu questões que envolvem a língua e a História. Esse livro é elucidativo para se pensar a complexidade do conceito de memória discursiva e apontar pontos consonantes entre autores que dialogam com propostas teóricas diferentes.

Segundo Pierre Achard: “[...] a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer, a retomada e a circulação do discurso” (ibidem, p.17). Assim, a memória é uma retomada do discurso já dito e promove sua circulação.

Para Jean Davallon, a memória social relaciona-se ao momento em que o acontecimento pode deixar uma impressão - diferentemente da lembrança - quando se exerce uma marca no discurso, referente a um sentido compartilhado pelos sujeitos.

[...] Lembrar um acontecimento ou um saber não é forçosamente mobilizar e fazer jogar uma memória social. Há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social (ibidem, p.25).

Para Michel Pêcheux, a memória é compreendida como o restabelecimento dos implícitos no acontecimento do discurso.

[...] A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (ibidem, p.52).

Conforme Michel Pêcheux, os implícitos nunca seriam encontrados de maneira evidente no discurso (literalidade do sentido), mas por meio de “[...] remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase” (idem). Além disso, até mesmo a regularização da ocorrência do implícito não seria realizada de forma normatizada. O acontecimento, segundo o autor, desmonta essa regularidade, criando outras possibilidades de relacionamento com a memória discursiva. Assim, a memória não é algo homogêneo, mas uma reatualização do histórico: “[...] e o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, ao meu ver, a marca do real histórico como

remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior” (ibidem, p.56).

Nesse movimento do acontecimento reatualizar a memória discursiva propõe-se também seu suposto apagamento. Eni Orlandi apresenta que a memória também é constituída por esquecimentos: “[...] a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos” (ibidem, p.59). No entanto, o que é silenciado, segundo a autora, não é totalmente esquecido, sempre ficam os vestígios no discurso. Isto é, todo discurso se relaciona a outro, por um processo de repetição e esquecimento. Sem o esquecimento não há a produção de novos sentidos, de ressignificações.

2.3 Breve comentário: Análise de Discurso pecheuxtiana hoje

Com a morte de Michel Pêcheux, em 1983, de Michel Foucault, em 1984, e da “desaparição” de Louis Althusser, a Análise de Discurso Francesa (AD), com a perda de seus grandes nomes, precisou se rearticular para poder prosseguir.

No Brasil, Eni Orlandi é uma das principais referências da AD, iniciando com o grupo de estudos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Hoje, vários grupos de estudos e de pesquisa têm se consolidado pelo país, continuando e inovando a proposta defendida por Michel Pêcheux.

Com a expansão da AD, ampliaram-se também os espaços para certa banalização dos conceitos básicos da teoria (PIOVEZANI, 2011; COURTINE, 1999, 2008). Por isso, é importante retomar esses conceitos por meio das obras fundadoras da AD, não somente os comentadores que elucidam pontos complexos nos textos, mas, sobretudo, as obras escritas por Michel Pêcheux e seus colaboradores.

Conforme Carlos Piovezani (2001, p.16): “[...] somente a Análise do discurso busca descrever e interpretar a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos na sociedade, mediante a articulação necessária e indissociável da língua com a história”. Assim, a AD continua a ser uma possibilidade teórica e metodológica de interpretação, de leitura materializada pelo discurso na interrelação entre língua e História. Isso sem deixar de lado a subjetividade, o inconsciente que aflora e proporciona aos sujeitos lidarem com os vários sentidos. Dessa forma, a AD seguirá sendo uma matriz teórica e metodológica consistente para se pensar seu conceito mais importante: o discurso.

2.4 O analista: flanando nos indícios do discurso

Paris, segunda metade do século XIX. Charles Baudelaire é, frequentemente, reconhecido por ser o poeta da Modernidade, quem representou o espírito moderno. No entanto, foi quem se contrapôs à Modernidade, que buscou o volátil em meio à racionalidade das ruas parisienses, pós-reforma urbana do Barão Haussmann.

A verdadeira finalidade das obras de Haussmann era tornar a cidade segura em caso de guerra civil. Ele queria tornar impossível que no futuro se levantassem barricadas em Paris. [...] a largura das avenidas deveria tornar impossível erguer barricadas e novas avenidas deveriam estabelecer um caminho mais curto entre as casernas e os bairros operários. Os contemporâneos batizavam esse empreendimento de ‘*embellissement stratégique*’ [embelezamento estratégico] (BENJAMIN, 1985, p.42, grifos do autor).

Foi esse poeta quem também defendeu o resgate da subjetividade perdida na metrópole, que abraça multidões anônimas e mercadorias fetichizadas, sedutoras. “As cidades, que até então conservavam uma aparência medieval, com suas ruelas sujas, com esgoto escorrendo a céu aberto, sede espaço a cidade aberta por grandes avenidas (os *boulevards* de Paris) favorecendo a perambulação” (MENEZES, 2004, p.63).

A Era da Modernidade com o charme dos grandes *boulevards* parisienses, da industrialização, da intensificação do capitalismo trouxe novas propostas de urbanismo, com o uso da técnica, da máquina. Além disso, foi o momento do apogeu da burguesia industrial, da concepção do indivíduo livre pelo liberalismo e o crescimento das lutas operárias, que culminaram na Revolução de 1848. Grandes Exposições Universais, novas técnicas e máquinas, o crescente uso do ferro, principalmente para construção de ferrovias, e o surgimento da fotografia foram marcas desse momento.

“O movimento, os adensamentos humanos, o barulho, o tráfego, a vida fervilhante, toda essa atmosfera assinala um modo de vida” (ibidem, p.62). Surge, nesse período, nas multidões parisienses que caminham nas ruas em ritmo alucinante, a figura do *flâneur*, que “[...] ocioso, caminha como uma personalidade, protestando assim contra a divisão do trabalho que transforma as pessoas em especialistas. Protesta igualmente contra a sua industriiosidade” (BENJAMIN, 1989, p.51).

O olhar dos passantes soa tal qual suas pernas. Caminham em ritmo frenético, se entrecruzam por um instante, mas sem o reconhecimento. Caso se reconhece olhares e passos

pode-se simplesmente despistá-los pela desculpa do escasso tempo, do frenesi da vida moderna. Por isso, o poeta consegue estar só em meio a uma multidão. Entretanto, necessita da multidão para, ao observá-la, emaranhar-se nela, bem expresso em “A uma passante”, em “As Flores do Mal”, de Charles Baudelaire:

A rua em torno era um frenético alarido.
Toda de luto, alta e sutil, dor majestosa,
Uma mulher passou, com sua mão suntuosa
Erguendo e sacudindo a barra do vestido.

Pernas de estátua, era-lhe a imagem nobre e fina.
Qual bizarro basbaque, afoito eu lhe bebia.
No olhar, céu lívido onde aflora a ventania,
A doçura que envolve e o prazer que assassina.

Que luz... e a noite após! – Efêmera beldade
Cujos olhos me fazem nascer outra vez,
Não mais hei de te ver senão na eternidade?

Longe daqui! tarde demais! nunca talvez!
Pois de ti já me fui, de mim tu já fugiste,
Tu que eu teria amado, ó tu que bem o viste!
(BAUDELAIRE, 2006, grifos nossos).¹⁵

Walter Benjamin compara a figura do *flâneur* com a do fisiologista, cujo conhecimento geral do indivíduo, como um organismo, incide na mesma preocupação do *flâneur* em conhecer a cidade, os caminhos, as galerias e os tipos que sob as calçadas perambulam.

Mas, já naquela época, não se podia andar a passeio por todos os pontos da cidade. Calçadas largas eram raridade antes de Haussmann; as estreitas ofereciam pouca proteção contra os veículos. A *flânerie* dificilmente poderia ter-se desenvolvido em toda a plenitude sem as galerias. ‘As galerias, uma nova descoberta do luxo industrial – diz um guia ilustrado de Paris de 1852 –

¹⁵ Do original, na língua francesa: “‘A une passante’ (Charles Baudelaire)

La rue assourdissante autour de moi hurlait./Longue, mince, en grand deuil, douleur majestueuse./Une femme passa, d'une main fastueuse/Soulevant, balançant le feston et l'ourlet;/Agile et noble, avec sa jambe de statue./Moi, je buvais, crispé comme un extravagant./Dans son oeil, ciel livide où germe l'ouragan,/La douceur qui fascine et le plaisir qui tue./Un éclair... puis la nuit! — Fugitive beauté /Dont le regard m'a fait soudainement renaître./Ne te verrai-je plus que dans l'éternité?/Ailleurs, bien loin d'ici! trop tard! *jamais* peut-être!/Car j'ignore où tu fuis, tu ne sais où je vais,/O toi que j'eusse aimée, ô toi qui le savais!”.

Tradução para a língua inglesa: “‘To a woman passing by’

The deafening road around me roared./Tall, slim, in deep mourning, making majestic grief./A woman passed, lifting and swinging/With a pompous gesture the ornamental hem of her garment./Swift and noble, with statuesque limb./As for me, I drank, twitching like an old roué./From her eye, livid sky where the hurricane is born./The softness that fascinates and the pleasure that kills./A gleam... then night! O fleeting beauty./Your glance has given me sudden rebirth./Shall I see you again only in eternity?/Somewhere else, very far from here! Too late! Perhaps never!/For I do not know where you flee, nor you where I am going./O you whom I would have loved, O you who knew it!” (WAGNER, Geoffrey. **Selected Poems of Charles Baudelaire**. New York: Grove Press, 1974). Disponível em: <www.fleursdumal.org/>. Acesso em: 20 de set. 2014.

são caminhos cobertos de vidro e revestidos de mármore, através de blocos de casas, cujos proprietários se uniram para tais especulações. De ambos os lados dessas vias se estendem os mais elegantes estabelecimentos comerciais, de modo que uma de tais passagens é como uma cidade, um mundo em miniatura' (BENJAMIN, 1989, p.34).

Cabe ao *flâneur* o olhar atento para as fisionomias das pessoas que passavam pela cidade. Ele as olha de forma curiosa, diferentemente do olhar absorto dos passantes, que se cruzam e “num piscar de olhos” a poeira de seu trajeto torna-se passado.

Walter Benjamin recorre à Georg Simmel, registrando que

‘antes do desenvolvimento dos ônibus, dos trens, dos bondes no século XIX, as pessoas não conheciam a situação de terem de olhar reciprocamente por minutos, ou mesmo por horas a fio, sem dirigir a palavras umas às outras’. A nova condição, conforme reconhece Simmel, não é nada acolhedora (ibidem, p.36).

Para a figura do *flâneur* olhar e detalhar o outro é seu maior passatempo.

Atrás das vidraças de um café, um convalescente, contemplando com prazer a multidão, mistura-se mentalmente a todos os pensamentos que se agitam à sua volta. Resgatado há pouco das sombras da morte, ele aspira com deleite todos os indícios e eflúvios da vida; como estava prestes a tudo esquecer, lembra-se e quer ardentemente lembrar-se de tudo. Finalmente, precipita-se no meio da multidão à procura de um desconhecido cuja fisionomia, apenas vislumbrada, fascinou-o num relance. A curiosidade transformou-se numa paixão fatal, irresistível! (BAUDELAIRE, 2001, p.16).

Assim, o “Homem das multidões” de Charles Baudelaire (2001) é o indivíduo curioso, como uma criança que se interessa pelo mais insignificante dos eventos.

A multidão é seu universo, como o ar é o dos pássaros, como a água, o dos peixes. Sua paixão e profissão é desposar a multidão. Para o perfeito *flâneur*, para o observador apaixonado, é um imenso júbilo fixar residência no numeroso, no ondulante, no movimento, no fugidio e no infinito (ibidem, p.19).

Por que não atribuir ao *flâneur* a figura do detetive? Em meio à multidão, estando anônimo, o *flâneur* capta, registra, investiga acontecimentos e fatos que para um mero transeunte não mereceriam demasiada atenção. É ele quem capta os vestígios, os indícios dos detalhes despercebidos no ritmo da Modernidade.

Na atitude de quem sente prazer assim, deixava que o espetáculo da multidão agisse sobre ele. Contudo, o fascínio mais profundo desse espetáculo consistia em não desviá-lo, apesar da ebriedade em que o colocava, da terrível realidade social. Ele se mantinha consciente mas da maneira pela qual os inebriados ‘ainda’ permanecem conscientes das circunstâncias reais (BENJAMIN, 1989, p.55).

Essa figura também está presente na obra de Edgar Allan Poe. A investigação permeia o gênero romance policial de Poe, cuja obra Charles Baudelaire teve contato por meio das traduções que realizou. Com a separação da esfera pública da privada e sua consequente homogeneização, além do uso do registro da fotografia, esse gênero literário vale-se da ação do detetive que, com esmero, recolhe os indícios para se reconhecer as marcas, as quais podem revelar o crime. Walter Benjamin esclarece, com base na obra de Honoré de Balzac, sobre a exposição da vida íntima em uma metrópole que vendia a ideia do anonimato:

Já em 1836, Balzac escrevera em *Modeste Mignon*: ‘Pobres mulheres da França! Bem querieis permanecer desconhecidas para tecer o vosso pequeno romance de amor. Mas como haveis de consegui-lo numa civilização que manda registrar em praças públicas a partida e a chegada das carruagens, que conta as cartas e as sela uma vez no despacho e outra na entrega, que dá números às casas e que, em breve, terá todo o país, até as menores parcelas, registrado em seus catálogos? Desde a Revolução Francesa, uma extensa rede de controles, com rigor crescente, fora estrangulando em suas malhas a vida civil. A numeração dos imóveis na cidade grande fornece um ponto de referência adequado para avaliar o progresso da normatização (ibidem, p.44, grifos do autor).

Com a novela “O homem na multidão”, Edgar Allan Poe mostra o mais sublime do gênero romance policial. Entretanto, marcam-se distinções entre o *flâneur* de Charles Baudelaire e o *flâneur* de Edgar Allan Poe. Se, para Baudelaire, o *flanêur* vê a multidão com desconfiança, para Edgar Allan Poe, é na multidão que o *flâneur* esconde-se, torna-se anônimo: “para Poe, o *flâneur* é acima de tudo alguém que não se sente seguro em sua própria sociedade. Por isso busca a multidão [...]. Um homem se torna tanto mais suspeito na massa quanto mais difícil é encontrá-lo” (ibidem, p.45). Dessa forma, Edgar Allan Poe, em “O homem na multidão”, esclarece ao final: “- Este velho – disse eu por fim – é o tipo e o gênio do crime profundo. Recusa estar só. É o *homem das multidões*. Seria vão segui-lo, pois nada mais saberei dele, nem de seus atos” (POE, 1997, p.400, grifos do autor).

O anonimato na multidão, a escuridão recortada pela neblina das luzes dos lampiões de gás, o silêncio das galerias no mais tardar da noite são componentes propícios para o crime e, por contraponto, para a figura do detetive. Talvez um dos mais conhecidos detetives da

Literatura, Sherlock Holmes é o personagem que, por meio dos vestígios e marcas deixadas, remonta a cena do crime, bem como descobre a identidade do criminoso. É, aqui, ilustrado com a introdução do capítulo 1, “Mr. Sherlock Holmes”, da história “O cão dos Baskerville”, de Arthur Conan Doyle (2008, p.08).

Mr. Sherlock Holmes, que em geral acordava muito tarde, a não ser quando passava a noite em claro – o que acontecia com certa frequência -, estava tomando seu café-da-manhã. Peguei a bengala que nosso visitante havia esquecido na véspera – uma bela peça de madeira, de castão bulboso, conhecida como ‘advogado de Pinang’ – e li a inscrição em silêncio: ‘PARA DR. JAMES MORTIMER, DE SEUS AMIGOS DO CCH, 1884’.

‘O que você acha disso, Watson?’

Holmes estava sentado de costas para mim, e eu não tinha dado nenhuma indicação de minha pequena atividade.

‘Como você sabe o que estou fazendo?’, perguntei, surpreso. ‘Você não tem olhos na nuca!’

‘Não, mas tenho diante de mim um bule de prata reluzente’, ele respondeu.

‘Diga, Watson, o que você acha dessa bengala? Já que infelizmente não estávamos em casa e não sabemos por que ele nos procurou, essa lembrança inesperada passou a ser importante. Quero que você me descreva nosso visitante a partir da bengala’.

Seguindo, na medida do possível, os métodos de meu amigo, falei: ‘Acho que o dr. Mortimer é um médico idoso, bem-sucedido e muito estimado, conforme indica este presente’.

‘Muito bem!, Holmes exclamou. ‘Excelente!’

‘Acho que ele provavelmente é um médico do interior, que costuma caminhar um bocado para visitar seus pacientes’.

‘Por quê?’

‘Porque a bengala está com a ponta tão gasta que não a imagino sendo usada por um médico da capital’.

‘Perfeitamente lógico!’

‘E aqui diz ‘amigos do CCH’. Deve ser um clube de caça cujo nome começa com H; na certa ele prestou assistência médica a membros do clube e, em troca, recebeu este presente’.

‘Realmente, Watson, você supera a si mesmo’, disse Holmes, empurrando a cadeira e acendendo um cigarro. ‘Você talvez não seja luminoso, mas é um condutor de luz. Há pessoas que, sem ser geniais, têm uma capacidade extraordinária de estimular a genialidade. Confesso, meu caro, que lhe devo muito’.

Sherlock Holmes de Arthur Conan Doyle é um astuto detetive, morador da famosa rua Baker Street, 221B, em Londres. Inspirado em um dos professores de Doyle, o cirurgião Joseph Bell, Sherlock Holmes é caracterizado por quem “[...] o mistério se dissipa e a verdade é revelada por um único indivíduo – de habilidade superior – que consegue enxergar sozinho o que outros homens – de menor preparo – falham em compreender, ao tirar conclusões um tanto inesperadas de suas observações” (SHEPHERD, 1987, p.11).

Em “Sherlock Holmes e o caso do Dr. Freud”, Michael Shepherd discorre, com base em “Uma solução sete por cento” de Nicholas Meyer, o suposto encontro de Sherlock Holmes com Sigmund Freud, quando o detetive com intensos delírios é aconselhado pelo amigo e doutor John H. Watson a se consultar com o psicanalista.

Assim, tanto a ficção do gênero romance policial, personificado pelo detetive Sherlock Holmes, bem como a Psicanálise, proposta por Sigmund Freud, buscam, nos vestígios deixados na cena do crime como nos sintomas referentes às neuroses, o objeto de investigação.

Pois então se revela um método. E em *Uma solução sete por cento* isso é reconhecido, quando Holmes responde ao comentário de Freud de que seu ponto de vista profissional é semelhante à observação médica: ‘Você tem conseguido captar meus métodos – observação e dedução – e os tem aplicado ao pensamento interior do sujeito’, diz o detetive inglês (ibidem, p.16, grifos do autor).

Esse método investigativo do detetive, por meio da indução, do particular, que é o menor dos elementos e o mais fundamental (“Elementar, meu caro Watson”) estão presentes nos métodos científicos da Física, Biologia, Matemática, bem como das Ciências Humanas, como na Literatura, nas Artes etc.

Quanto às Artes, foi o médico e crítico de arte italiano Giovanni Morelli, quem utilizou o método investigativo indutivo na análise da veracidade das obras de arte. Segundo Shepherd (1987, p.20),

acontece que nem sempre é lembrado que Conan Doyle teve um tio, Henry, que fora Diretor da Galeria da Arte de Dublin e um franco admirador de Morelli, o qual por sua vez se referia a ele como ‘o esplêndido sr. Doyle’. Qualquer que tenha sido o significado do contato entre estes dois homens, os paralelos entre os ensinamentos de Morelli e Sherlock Holmes são visíveis e têm sido observados por vários discípulos.

O método de Morelli, com o qual Sigmund Freud teve também contato (ibidem), baseava-se no pressuposto de se ater aos “detalhes triviais” dos pintores. Isto, porque, cada pintor tem uma maneira de retratar algo (como uma marca), registro que, muitas vezes, não é notado pelo próprio artista. Ao se conhecer e reconhecer estes atributos peculiares do artista poder-se-ia atestar a autoria da obra de arte (idem).

Relacionado à essa questão, Carlo Ginzburg (1989) inicia o capítulo “Sinais – raízes de um paradigma indiciário”, apresentando o paradigma indiciário, uma mudança de perspectiva no final do século XIX.

Nos anos de 1874 e 1876, apareceu um conjunto de artigos sobre a arte italiana, no caso, a pintura, que foram assinados por um estudioso russo, Ivan Lermolieff, sendo traduzidos para o alemão por Johannes Schwarze. “Os artigos propunham um novo método para a atribuição dos quadros antigos, que suscitou entre os historiadores da arte reações contrastantes e vivas discussões” (ibidem, p.144). O que não sabiam era a verdadeira identidade do autor: Giovanni Morelli (Schwarze era a cópia de um sobrenome e Lermolieff um anagrama).

Segundo Carlo Ginzburg (1989), com base na proposta de Morelli, o paradigma indiciário poderia ser compreendido da seguinte forma:

Vejamos rapidamente em que consistia esse método. Os museus, dizia Morelli, estão cheios de quadros atribuídos de maneira incorreta. Mas devolver cada quadro ao seu verdadeiro autor é difícil: muitíssimas vezes encontramos-nos frente a obras não-assinadas, talvez repintadas ou num mau estado de conservação. Nessas condições, é indispensável poder distinguir os originais das cópias. Para tanto, porém, (dizia Morelli), é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis, dos quadros: os olhos erguidos para o céu dos personagens de Perugino, o sorriso dos de Leonardo, e assim por diante. Pelo contrário, é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés. Dessa maneira, Morelli descobriu, e escrupulosamente catalogou, a forma de orelha própria de Botticelli, a de Cosmè Tura e assim por diante: traços presentes nos originais, mas não nas cópias (ibidem, p.144).

Assim, “o conhecedor de arte é comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria. Os exemplos da perspicácia de [Sherlock] Holmes ao interpretar pegadas na lama, cinzas de cigarro etc. são, como se sabe, incontáveis” (ibidem, p.145). A busca do pormenor está presente também nos famosos “Retratos Falados” e no armazenamento das impressões digitais (ibidem, p.174), a fim de criarem uma identificação do criminoso.

Essa minúcia em detalhar os pormenores proposta por Morelli foi alvo de atenção de Sigmund Freud em “Moisés de Michelangelo” (1914, apud GINZBURG, 1989). Conforme Sigmund Freud, haveria uma proximidade estreita entre a proposta de Morelli e a investigação psicanalítica, sendo o paradigma indiciário essencial para os primórdios da Psicanálise.

“Mas o que pode representar para Freud – para o jovem Freud, ainda muito distante da Psicanálise – a leitura dos ensaios de Morelli? É o próprio Freud a indicá-lo: a proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p.149). A marginalidade dos dados revela as particularidades

do artista de Arte, mas também a falta de controle sobre os pormenores que escapam, posto não corresponderem ao movimento de transparência da realidade. Esse movimento de “escapar”, de não conter algo, pode ser relacionado também ao lapso, ao ato falho (ver seção 2.2.2.1), investigados por Sigmund Freud. Nesse momento, o inconsciente “prega uma peça”, evidenciando algo que se almejava manter contido.

Dessa forma, a relevância era o detalhe, o indício, a pista, o pormenor, vigente na análise psicanalítica, proposta por Sigmund Freud, na investigação do detetive Sherlock Holmes, defendido por Arthur Conan Doyle, no método investigativo, proposto por Giovanni Morelli e no paradigma indiciário, elaborado por Carlo Ginzburg. “Nos três casos, pistas infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (ibidem, p.150). Ressalta-se, segundo o autor, outro ponto de convergência: Sigmund Freud e Giovanni Morelli eram médicos e Sherlock Holmes morava com um.

Retomando o que foi apresentado, caberia ao analista de discurso ser como o *flâneur* de Baudelaire, símbolo da Modernidade. O olhar aparentemente desprezioso, absorto do boêmio das ruas leva-o ao mais puro detalhe, ao indício, ao perene na efemeridade dos passantes. É ele quem consegue em uma multidão de pessoas estar em silêncio, com o olhar atento para o efêmero, para algo que sempre escapa. Cabe a ele ser o detetive, cuja investigação tem, em seus primórdios, a busca de indícios, pistas, pormenores, assemelhando-se também à função do perito de arte. É o analista de discurso o regente do paradigma indiciário.

A finalidade dessa seção foi mostrar os vários pontos de intersecção da proposta teórica e metodológica do paradigma indiciário, desenvolvido por Carlo Ginzburg, com o romance policial de Edgar Allan Poe, “O homem na multidão”, com a figura do *flâneur*, percorrido também por Charles Baudelaire e Walter Benjamin, encontrando-se pelas vias teóricas com o detetive Sherlock Holmes, a Psicanálise de Sigmund Freud e a investigação na Arte, por Giovanni Morelli.

O que, então, os unem? A descrição e interpretação dos vestígios. A investigação do pormenor auxilia na compreensão do todo: “[...] Alguns indícios mínimos eram assumidos como elementos reveladores de fenômenos mais gerais: a visão de mundo de uma classe social, de um escritor ou de toda uma sociedade” (ibidem, p.178), dessa maneira, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (ibidem, p.177). Para Sigmund Freud, era tão necessário o entendimento do sintoma para conhecer a neurose como a pista para o detetive encontrar o criminoso.

Além disso, todas essas propostas teóricas e metodológicas, provenientes de vários campos de estudos, inclusive da ficção, dialogam diretamente com a AD. Por serem propostas interpretativas, como o paradigma indiciário e a AD, não há uma formalização por um conjunto de regras preexistentes. Elas não são aprendidas anteriormente, sendo elaboradas no próprio acontecimento investigativo: “ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a por em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (ibidem, p.179).

Por isso, a escolha do Paradigma Indiciário para compor a matriz teórica e metodológica da AD: ambos tratam o discurso sob sua opacidade, não transparência, considerando que, pelo exercício interpretativo dos vestígios, indícios, outros sentidos emergirão. É necessário um olhar ao detalhe para desvelar o discurso, estranhar o que parece óbvio demais.

III A AUTORIA NO INTÉRPRETE-HISTORICIZADO

Nessa seção, serão apresentadas discussões a respeito das diversas concepções de autoria.

Em “3.1 Polêmica e polissêmica: a constituição do autor”, será abordada a noção de autoria, por meio dos trabalhos desenvolvidos por Michel Foucault, Roger Chartier, Eni Orlandi, Solange Gallo, Suzy Lagazzi-Rodrigues e Leda Tfoundi.

Os estudos sobre o autor, propostos por Michel Foucault, apresentam a noção de “função-autor” como “fundador de discursividade”. Sem recusar essa proposta, serão apresentadas concepções de autoria de outros autores, vinculados à Teoria Sócio-Histórica do Letramento, que a tratam como uma condição que envolve discursos escritos e orais, bem como uma posição que qualquer sujeito pode assumir, basta ter um discurso que dialogue com a autoria.

Após isso, em “3.1.7 O intérprete-historicizado: liberdade para interpretar” será exposto o conceito de “*intérprete-historicizado*”, desenvolvido por Elaine Assolini, o qual traz contribuições para as propostas de autoria abordadas anteriormente.

3.1 Polêmica e polissêmica: a constituição do autor

Quem é o autor da contemporaneidade? Existe realmente autor nos tempos atuais? Quais são as contribuições da autoria para a produção textual dos alunos, sejam eles adultos ou crianças? Existe autoria fora da escola? A autoria é requisito unicamente do texto escrito?

Com base nessas questões, não há meios de não se iniciar com a proposta do filósofo Michel Foucault, buscando desmistificar algumas leituras que têm sido feitas a respeito da concepção de autoria foucaultiana, que a restringe, à primeira vista, a uma delimitada possibilidade de assunção da autoria, como algo rigorosamente restritivo.

3.1.1 Autoria em Michel Foucault

Em uma conferência intitulada “O que é um autor?”, em 1969, apresentada aos membros da Sociedade Francesa de Filosofia, no Collège de France, e coordenada por Jean Wahl

(contando com a presença de Jacques Lacan), Michel Foucault iniciou com uma pergunta, “Que importa quem fala?”, a fim de discutir a posição do autor na escrita da sociedade contemporânea. Invertendo os postulados que objetivavam investigar o apagamento do autor, Michel Foucault (2009, p.266-267) propõe a compreensão do “[...] funcionamento de práticas discursivas específicas” de autoria.

Nessa conferência, a figura do autor não foi abordada sob a ótica da análise histórica e sociológica da individualização do autor (quando se iniciaram as pesquisas sobre a autenticidade, veracidade de uma obra, a crítica sobre sua função social etc.), mas a relação do texto escrito com seu autor.

Ressalta-se que, para Michel Foucault, a possibilidade da autoria não estava vinculada somente aos textos escritos (livros), mas presente também na pintura, na música e em outras práticas sociais. Entretanto, para essa palestra, foi enfocada a relação do texto escrito e o autor.

Apoiando-se na fala de Samuel Beckett “Que importa quem fala, alguém disse que importa quem fala”, Michel Foucault comentou sobre os princípios éticos presentes na escrita contemporânea, que não são o modo como é dito e falado, porém, a regra, as normas que dominam a fala e a escrita, vistas como práticas sociais. Além disso, tratou de um tema importante que é a escrita e a morte (o apagamento da individualidade de quem escreve determinados discursos, em determinadas épocas).

Quanto ao autor e o uso de seu nome, envolvido pela atividade de descrição e designação, diferencia a “posição de sujeito” da “posição de autor”. A presença do autor não seria compreendida somente pela assinatura de um nome próprio, mas também por um conjunto de atributos que caracterizam (descrevem e designam) o nome comum do autor.

Ele é mais do que uma indicação, um gesto, um dedo apontado para alguém; em uma certa medida, é o equivalente a uma descrição. Quando se diz ‘Aristóteles’, emprega-se uma palavra que é equivalente a uma descrição ou a uma série de descrições definidas, do gênero de: ‘o autor das *Analíticas* ou: ‘o fundador da ontologia’ etc. (ibidem, p.272, grifo do autor).

Ademais, a posição de autor é afetada quando, por exemplo, uma obra que fora atribuída a um autor, em momento posterior, descobre-se que não foi escrita por ele, comprometendo, especificamente, o nome do autor, além da condição (descrição e designação) da própria obra e do conjunto de obras daquele autor. Dessa maneira, “[...] um nome de autor [...] assegura uma função classificatória: tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, deles excluir alguns, opô-los a outros” (ibidem, p.273-274).

O trecho abaixo exemplifica essa questão:

Se eu me apercebo, por exemplo, de que Pierre Dupont não tem olhos azuis, ou não nasceu em Paris, ou não é médico etc., não é menos verdade que esse nome, Pierre Dupont, continuará sempre a se referir à mesma pessoa; a ligação de designação não será modificada da mesma maneira. Em compensação, os problemas colocados pelo nome do autor são bem mais complexos: se descobro que Shakespeare não nasceu na casa que hoje se visita, eis uma modificação que, evidentemente, não vai alterar o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare não escreveu os *Sonnets* que são tidos como dele, eis uma mudança de um outro tipo: ela não deixa de atingir o funcionamento do nome do autor. E se ficasse provado que Shakespeare escreveu o *Organon* de Bacon simplesmente porque o mesmo autor escreveu as obras de Bacon e as de Shakespeare, eis um terceiro tipo de mudança que modifica inteiramente o funcionamento do nome do autor. O nome do autor não é, pois, exatamente um nome próprio como os outros (ibidem, p.273, grifos do autor).

É a “posição de autor” quem, diferentemente do indivíduo real, unifica o discurso, caracterizando-o, proporcionando a existência de um conjunto de discursos que são atribuídos pelo *status* definido em uma sociedade, em uma cultura. Dessa maneira, “o nome do autor não está localizado no estado civil dos homens, não está localizado na ficção da obra, mas na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e seu modo singular de ser” (ibidem, p.274).

No entanto, Michel Foucault explica que não são todos os discursos que possuem um autor: “uma carta particular pode ter um signatário, ela não tem autor; um contrato pode ter um fiador, ele não tem autor. Um texto anônimo que se lê na rua em uma parede terá um redator, não terá um autor” (idem). A função-autor está relacionada a algumas características como a existência, circulação e funcionamento de discursos em uma sociedade, isto é, cada sociedade, em diferentes épocas, elege quais atributos devem compor a noção de autoria ou, até mesmo, sua extinção. Por conta disso, pergunta “O que caracteriza um discurso portador da função-autor na nossa cultura?” e apresenta algumas características para a “posição de autor”/“função-autor”.

Neste ensejo, a “função-autor” não está presente em todos os discursos e muda conforme a sociedade e a época. Por exemplo, o discurso científico. Antigamente, era imprescindível em uma descoberta ou invenção ter o nome do autor assinado, hoje em dia, são as corporações científicas, os grupos de pesquisa universitários, os laboratórios, quem assinam a nova descoberta. Quando no discurso científico é apresentado o nome do inventor ou cientista, não pode vir desvinculado de alguma instituição social, que garanta a credibilidade do trabalho.

Quanto às Ciências Humanas, por exemplo, na Literatura, foi o oposto que ocorreu. No tempo das grandes epopeias, os heróis falavam em nome dos gregos e romanos. Valia-se mais a figura do herói (a coletividade), do que a individualidade do autor da obra. Essa situação

alterou-se quando o autor passou a ser destacado como quem assinava a obra literária. Posteriormente, seriam os elementos e as características de gênero das obras pontos mais considerados pela crítica literária.

Em nossa civilização, não são sempre os mesmos textos que exigiram receber uma atribuição. Houve um tempo em que esses textos que hoje chamaríamos de ‘literários’ (narrativas, contos, epopeias, tragédias, comédias) eram aceitos, postos em circulação, valorizados sem que fosse colocada a questão do seu autor; o anonimato não constituía dificuldade, sua antiguidade, verdadeira ou suposta, era para eles garantia suficiente. Em compensação, os textos que chamaríamos atualmente científicos, relacionando-se com a cosmologia e o céu, a medicina e as doenças, as ciências naturais ou a geografia, não eram aceitos na Idade Média e só mantinham um valor de verdade com a condição de serem marcados pelo nome do seu autor. ‘Hipócrates disse’, ‘Plínio conta’ não eram precisamente as fórmulas de um argumento de autoridade; eram os índices com que estavam marcados os discursos destinados a serem aceitos como provados. Um quiasmo produziu-se no século XVII, ou no XVIII; começou-se a aceitar os discursos científicos por eles mesmos, no anonimato de uma verdade estabelecida ou sempre demonstrável novamente: é sua vinculação a um conjunto sistemático que lhes dá garantia, e de forma alguma a referência ao indivíduo que os produziu. A função autor se apaga, o nome do inventor servindo no máximo para batizar um teorema, uma proposição, um efeito notável, uma propriedade, um corpo, um conjunto de elementos, uma síndrome patológica. Mas os discursos ‘literários’ não podem mais ser aceitos senão quando providos da função autor: a qualquer texto de poesia ou de ficção se perguntará de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto. O sentido que lhe é dado, o *status* ou o valor que nele se reconhece dependem da maneira com que se responde a essas questões. E se, em consequência de um acidente ou de uma vontade explícita do autor, ele chega a nós no anonimato, a operação é imediatamente buscar o autor. O anonimato literário não é suportável para nós; só o aceitamos na qualidade de enigma. A função autor hoje em dia atua fortemente nas obras literárias (ibidem, p.275-276).

A “função-autor” não é espontânea na formulação de um discurso. Refere-se à projeção como os textos escritos são tratados, em que posição, *status* ocupam, como são definidos em determinado contexto e época, isto é, variam conforme as aproximações e distanciamentos, a presença ou ausência de certos elementos que definem a obra de um autor. Assim, “não se constrói um ‘autor filosófico’ como um ‘poeta’: e não se construía o autor de uma obra romanesca no século XVIII como atualmente. Entretanto, pode-se encontrar através do tempo um certo invariante nas regras de construção do autor” (ibidem, p.276-277).

Neste ensejo, quem pode assumir a posição de autor na contemporaneidade, segundo o filósofo Michel Foucault? Para responder a essa pergunta, duas noções, semelhança e diferença, serão utilizadas para se debater a respeito dos “fundadores de discursividades”.

A posição dos “fundadores de discursividades” tem sido, em alguns trabalhos científicos, confundida com a assunção da autoria por pouquíssimos sujeitos, referindo-se aos autores, cujas obras sejam clássicos em suas áreas de conhecimento. Oposta a isso, a leitura proposta, nesse trabalho, da perspectiva foucaultina não defende a possibilidade da autoria por um grupo restrito de sujeitos, mas a presença de certos princípios para que ela ocorra. Por isso, as noções de semelhança e diferença serão utilizadas.

Michel Foucault é assertivo ao explicitar que não se tratam de ilustres ou renomados autores os únicos que podem assumir a posição de autoria:

parece-me que se viu aparecer, durante o século XIX, na Europa, tipos de autores bastante singulares e que não poderiam ser confundidos nem com os ‘grandes’ autores literários, nem com os autores de textos religiosos canônicos, nem com os fundadores das ciências. Vamos chamá-los, de uma maneira um pouco arbitrária, de ‘fundadores de discursividade’ (ibidem, p.280-282).

O princípio de autoria de Michel Foucault (“fundadores de discursividades”) refere-se ao movimento da retomada de uma proposta teórica, possibilitando o surgimento de outras: “esses autores têm de particular o fato de que eles não são somente os autores de suas obras, de seus livros. Eles produziram alguma coisa a mais: a possibilidade e a regra de formação de outros textos” (idem). O movimento de se assemelhar (retomar) a teoria ou trabalho anterior proporciona, principalmente pela sua diferenciação, a criação de algo novo.

Freud não é simplesmente o autor da *Traumdeutung* ou de *O chiste*; Marx não é simplesmente o autor do *Manifesto* ou do *Capital*: eles estabeleceram uma possibilidade infinita de discursos. [...] Para usar um exemplo muito simples, pode-se dizer que Ann Radcliffe não somente escreveu *As visões do castelo dos Pirineus* e um certo número de outros romances, mas ela tornou possível os romances de terror do início do século XIX e, nesse caso, sua função de autor excede sua própria obra. Os textos de Ann Radcliffe abriram o campo a um certo número de semelhanças e de analogias que têm seu modelo ou princípio em sua própria obra. Esta contém signos característicos, figuras, relações, estruturas, que puderam ser reutilizados por outros. Dizer que Ann Radcliffe fundou o romance de terror quer dizer, enfim: no romance de terror do século XIX, encontrar-se-á, como em Ann Radcliffe, o tema da heroína presa na armadilha de sua própria inocência, a figura do castelo secreto que funciona como uma ‘contra-cidade’, o personagem do herói negro, maldito, destinado a fazer o mundo expiar o mal que lhe fizeram etc. Em compensação, quando falo de Marx ou de Freud como ‘instauradores de discursividade’, quero dizer que eles não tornaram apenas possível um certo número de analogias, eles tornaram possível (e tanto quanto) um certo número de diferenças. Abriam o espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram. Dizer que Freud fundou a Psicanálise não quer dizer (isso não quer simplesmente dizer) que se possa encontrar o

conceito da libido, ou a técnica de análise dos sonhos em Abraham ou Melanie Klein, é dizer que Freud tornou possível um certo número de diferenças em relação aos seus textos, aos seus conceitos, às suas hipóteses, que dizem todas respeito ao próprio discurso psicanalítico (idem, grifos do autor).

Dessa forma, o movimento de constituição dos “fundadores de discursividades”, o “retorno à origem”, distingue-se de dois princípios, a redescoberta e a reatualização: no primeiro, trata-se de resgatar sentidos esquecidos, isto é, “[...] os fenômenos de analogia ou de isomorfismos que, a partir das formas atuais do saber, tornam perceptíveis uma figura que foi embaralhada, ou que desaparece” (ibidem, p.283-284) e, no segundo, a reformulação de um discurso em novo contexto, a partir de um outro, anterior a ele, ou seja, “[...] a reinserção de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele” (idem). Esses dois princípios são muito comuns nos discursos científicos.

No caso dos “fundadores de discursividades” o processo é distinto do que envolve os discursos científicos (baseados na redescoberta e reatualização), que ao retomarem os trabalhos anteriores precisam dar seguimento a esses, mesmo quando acrescentam algo novo, como uma descoberta. Assim, as ideias iniciais não são modificadas, tornam-se “patrimônio da humanidade”. Quanto aos “fundadores de discursividade” abre-se a possibilidade de, no retorno a esses discursos, haver uma profunda diferenciação e frente às propostas iniciais.

Resulta-se que, naturalmente, esse retorno, que faz parte do próprio discurso, não cessa de modificá-lo, que o retorno ao texto não é um suplemento histórico que viria se juntar à própria discursividade e a duplicaria com um ornamento que, afinal, não é essencial; é um trabalho efetivo e necessário de transformação da própria discursividade. O reexame do texto de Galileu pode certamente mudar o conhecimento que temos da história da mecânica, mas jamais pode mudar a própria mecânica. Em compensação, o reexame dos textos de Freud modifica a própria Psicanálise, e os de Marx, o marxismo (ibidem, p.285).

Michel Foucault, então, propõe uma mudança de perspectiva com base nos questionamentos a seguir: “segundo que condições e sob que formas alguma coisa como um sujeito pode aparecer na ordem dos discursos? Que lugar ele pode ocupar em cada tipo de discurso, que funções exercer, e obedecendo a que regras?” (ibidem, p.287). Da posição equivocada de originário do discurso, o sujeito passa a ser um dos componentes variáveis do discurso. E o autor uma das posições dessa “função-sujeito”.

Nesse ponto da discussão, é importante recorrer a outra obra de Michel Foucault, originada da aula inaugural, proferida no Collège de France, em 02 de dezembro de 1970, intitulada “A ordem do discurso”.

Logo no início do texto tem-se uma conversa hipotética entre o sujeito e a instituição social, detentora da ordem do discurso, pela qual a “função-autor” é regida. Michel Foucault explicita que a existência do discurso na sociedade se exerce de forma “[...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p.09-10). Estar na ordem do discurso é ter um *status*, é ter seu discurso legitimado pelas normas e pelo controle de uma instituição social. Se não se está dentro da ordem, resta-se somente a resistência a ela, a luta pelo processo de reconhecimento do discurso posto à margem.

O desejo diz: ‘Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz’. E a instituição responde: ‘Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém’ (ibidem, p.07).

Para ilustrar essa situação, Michel Foucault comenta sobre a palavra do louco e a permanência da sua separação e rejeição pela ordem do discurso. No entanto, embora à margem, a palavra do louco não é mais interdita.

Revestido do discurso da verdade, de uma verdade à espreita, já que é ele quem tem uma travessia livre, não punitiva, pelos sentidos, o louco possui “[...] estranhos poderes, o de dizer uma verdade escondida, o de pronunciar o futuro, o de enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber” (ibidem, p.11-12). Dessa forma, essa figura alegórica desconhece a interdição do dizer e do fazer, algo que os outros sujeitos (um pouco menos loucos) conhecem: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (ibidem, p.09-10).

Após o século XVIII, a palavra do louco passou a ser reconhecida pela sua loucura, mas não mais como algo sem sentido. É escutada e, mesmo excluída e à margem, novas instituições sociais começaram a reconsiderá-la. Assim, a palavra do louco adentrava em uma nova ordem do discurso, no caso, o discurso médico. Dessa forma, “basta pensar em tudo isto para supor que a separação, longe de estar apagada, se exerce de outro modo, segundo linhas distintas, por

meio de novas instituições e com efeitos que não são de modo algum os mesmos” (ibidem, p.13).

Michel Foucault propõe se pensar a ordem do discurso sob a ótica da sua composição e regulação em sistemas de exclusão discursivos, que podem ser externos ou internos.

No caso dos sistemas externos de exclusão do discurso seriam compostos pela “proibição da palavra”, a “loucura segregada” (apresentadas anteriormente) e a “vontade de verdade”, isto é, o “modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído” (ibidem, p.17). No caso dos sistemas internos de exclusão do discurso constam o “comentário”, a “autoria” e as “disciplinas”.

Serão destacados os sistemas internos, visto agregarem a noção de autoria. Serão expostos o comentário e a disciplina, enfatizando-se a proposta da autoria.

No caso do comentário, em uma sociedade, em determinada época, existem discursos maiores, que permanecem, e discursos menores, que se esvaem assim que são produzidos, ou seja, “os discursos que ‘se dizem’ no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles [...]” (ibidem, p.23).

Como já apresentado, não existem discursos originários nem originais e cabe ao comentário repetir, isto é, “[...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (ibidem, p.25-26). Porém, nesse jogo, na atualização do acontecimento discursivo, o comentário, ao fazer alusão ao discurso anteriormente proferido, pode concebê-lo sob nova ótica e assumir outra posição (que não mais a de comentário), isto, porque, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (idem).

É certo que esse deslocamento não é estável, nem constante, nem absoluto. Não há, de um lado, a categoria dada uma vez por todas, dos discursos fundamentais ou criadores; e, de outro, a massa daqueles que repetem, glosam e comentam. Muitos textos maiores se confundem e desaparecem, e, por vezes, comentários vêm tomar o primeiro lugar. Mas embora seus pontos de aplicação possam mudar, a função permanece; e o princípio de um deslocamento encontra-se sem cessar reposto em jogo (ibidem, p.23).

Além do comentário, Michel Foucault apresenta a disciplina como outro sistema interno de exclusão no discurso. Propõe-se pensar que uma disciplina é definida como “um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...]” (ibidem, p.30). No entanto, “uma

disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade” (ibidem, p.31-32). Isso ocorre, porque regem os efeitos da ordem do discurso vigentes em determinado contexto.

A partir do fim do século XVII, por exemplo, para que uma proposição fosse ‘botânica’ era preciso que ela dissesse respeito à estrutura visível da planta, ao sistema de suas semelhanças próximas ou longínquas ou à mecânica de seus fluidos (e essa proposição não podia mais conservar, como ainda era o caso no século XVI, seus valores simbólicos, ou o conjunto das virtudes ou propriedades que lhe eram atribuídas na antiguidade) (idem).

Assim, a disciplina deve estar de acordo com uma proposta teórica, no caso, a que é legitimada pelas instituições sociais. Dessa forma, “a disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (ibidem, p.36).

Outro sistema interno de exclusão da ordem do discurso é a autoria. Dessa maneira, o autor é quem possibilita a unidade, a coerência do discurso e, como visto anteriormente, o autor como “fundador de discursividades” é quem promove com que os discursos, por proximidade ou distanciamento, possam operar em novas possibilidades de sentidos. Isto é, o discurso que apresenta autoria é um difusor de outros discursos que podem dialogar ou não com o discurso proferido primeiro (que não é a origem, já que para AD não é possível atingir esse início). Assim, é “[...] o autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (ibidem, p.27-28).

3.1.2 Autoria em Roger Chartier

No artigo “Escutar os mortos com os olhos” (2010), cuja conferência foi proferida no Collège de France, Roger Chartier apresenta alguns dilemas do mundo contemporâneo, a respeito da questão da leitura e de seus variados suportes, questionando se essas novas materialidades têm modificado essa prática social tão antiga quanto à própria Humanidade. Quais foram as mudanças na maneira da leitura de escritos com o aparecimento da tecnologia, da tela, dos suportes digitais? Como evitar o plágio e as falsificações de um texto?

como manter o conceito de propriedade literária, definido desde o século XVIII a partir de uma identidade perpetuada das obras, reconhecível, qualquer que seja a forma de sua publicação, num mundo em que os textos são móveis, maleáveis, abertos e nos quais, como desejava Michel Foucault, cada um pode, no momento de começar, ‘encadear, continuar a frase, e, sem que ninguém se preocupe realmente com isso, alojar-se nos seus interstícios’? (CHARTIER, 2010, p.09).

Ainda mais intrigante é seu questionamento sobre a autoria para o debate da propriedade literária. Citando a obra de Michel Foucault, “A ordem do discurso”, Roger Chartier discorre que a figura do autor não deve ser vista como uma categoria universal, mas histórica e, por isso, variável.

Assim, a produção, a seleção e os modos de circulação de escritos em livros são determinados pelos preceitos elegidos em cada época da História, pela ordem do discurso, isto é, pelas “[...] negociações estabelecidas entre a ordem do discurso que governa sua escrita, seu gênero, seu estatuto, e as condições materiais de sua publicação” (ibidem, p.22).

Posto haver a determinação da ordem do discurso, com suas normativas e regulamentações, legitimando discursos e renegando outros, Roger Chartier esclarece que, na própria leitura de textos, existem meios de se romper com a diretividade, com a cristalização dos sentidos. Embora “[...] as formas do escrito ou as competências culturais dos leitores estreitam os limites da compreensão” (ibidem, p.26), visto que há uma delimitação de atribuições de sentidos possíveis e legitimados socialmente, pois “[...] dependem, a uma só vez, dos efeitos de sentido visados pelos textos, dos usos e significações impostos pelas formas de sua publicação, e das competências e expectativas que comandam a relação que cada comunidade de interpretação mantém com a cultura escrita” (idem), não é menos verdade que “[...] sempre igualmente, a apropriação é criadora, produção de uma diferença, proposta de um sentido possível, porém inesperado” (idem).

Esse ato inesperado é o momento em que o sujeito assume a posição de autor, lidando com o jogo dos efeitos de sentido e os mecanismos de sua produção, frequentemente regidos pela ordem do discurso vigente em uma determinada época.

Afastada de todas as perspectivas, por muito tempo dominantes, que relacionam o significado dos textos exclusivamente ao desdobramento automático e impessoal da linguagem, essa abordagem visa reconhecer a articulação entre uma *diferença* – essa pela qual, em modalidades variáveis, todas as sociedades delimitaram um campo particular de produções textuais, experiências coletivas ou prazeres estéticos – e determinadas *dependências* – aquelas que inscrevem as criações literárias ou intelectuais nos discursos e nas práticas do mundo social que as tornam possíveis e inteligíveis (idem, grifos do autor).

Crítico da proposta de autoria de Michel Foucault, Roger Chartier em “História intelectual do autor e da autoria” (2012) elabora uma fundamentação histórica da noção de autoria e da leitura.

No final da Idade Média e início da Idade Moderna (século XV-XVI), o debate sobre o *copyright* [direito de cópias], solidificado somente no final do século XVIII, teve início pelo movimento de defesa dos privilégios dos livreiros de Londres (editores e distribuidores de livros), reunidos em uma guilda de tipógrafos, denominada *Stationers' Company*¹⁶. Essa guilda tinha amplos e exclusivos direitos de propriedade e distribuição dados pela rainha Maria Tudor aos livreiros de Londres (e não aos autores), em 1557, a fim de garantir o controle (a censura) sobre o conteúdo das obras publicadas em seu governo, que eram cadastradas pela companhia. Mesmo com o direito real concedido aos livreiros de Londres eram frequentes as reivindicações de outros livreiros das províncias pelo direito sobre as cópias.

Somente em 1710, a lei conhecida como *Copyright Act*, aprovada pelo parlamento e pela rainha Ana Stuart, retirou o direito ao monopólio sobre a produção e comercialização dos livros da *Stationers' Company*, que vinha desde 1557, e extinguiu a “perpetuidade de propriedade sobre títulos ‘registrados’ no Registro da Companhia” (CHARTIER, 2012, p.47). Essa “Lei para o Encorajamento do Aprendizado por meio da Concessão de Direitos de Cópia de Livros Impressos ao Autor; ou Compra de tais Cópias” autorizava, portanto, que os autores das obras pudessem exigir seus direitos pelas cópias, limitando esse direito a somente 14 anos, a partir da publicação, renováveis a mais 14 anos, caso o autor continuasse vivo.

Em meio a essa situação, a maneira pela qual os livreiros da *Stationers' Company* tentaram reafirmar seu direito ao *copyright* foi pela requisição do reconhecimento do direito perpétuo do autor sobre sua própria obra, defendendo que quem adquirisse uma obra tivesse o direito consentido, processo que impulsionou a invenção da “função-autor”, o autor como proprietário de suas obras. Dessa forma, buscavam adquirir os direitos das obras, a fim de obter o *copyright* delas, retomando embates com os livreiros das províncias, escoceses e irlandeses, que, a partir da lei de 1710, almejavam restabelecer seus domínios na reimpressão de títulos, sobre os quais os livreiros de Londres tinham “privilégios imutáveis”.

Nesse ensejo, advogados eram contratados para a defesa dos livreiros, elaborando diversos argumentos para garantir os direitos sobre as cópias. O primeiro argumento referia-se à teoria de propriedade do filósofo inglês John Locke, que defendia ser o Homem proprietário de si e de todos os produtos de seu trabalho, como as obras literárias, sendo um direito inato a

¹⁶ Mais informações sobre a *Stationers' Company*, disponível em: <https://stationers.org/>. Acessado em: 10 de ago. 2015.

ele. O segundo argumento baseava-se na consideração da originalidade presente nas obras literárias, distanciando-as das invenções mecânicas que possibilitavam sua apropriação por patentes (CHARTIER, 2012).

Roger Chartier (2012) enfatiza que a articulação dos livreiros para defender a “função-autor”, o autor como proprietário das obras tinha como finalidade a obtenção do direito sobre as cópias, mediante compra dos manuscritos originais, que lhes concedia a propriedade integral sobre as obras. No entanto, “apesar de reivindicar o direito perpétuo sobre as mesmas, parece que a *Stationers Company* reconheceu algumas vezes que o direito de propriedade inicial do autor sobre sua obra não desaparecia completamente com a venda do manuscrito” (ibidem, p.50). Dessa maneira, a “função-autor” deveria ser rearticulada.

Mudanças ocorreram após as discussões jurídicas ocasionadas na Inglaterra, em 1710, ilustradas por meio de vários episódios. Um deles foi o caso *Pope versus Curll*, que envolveu a troca de correspondências entre integrantes da Igreja. Nesse evento, a “função-autor” foi pela primeira vez ligada a uma produção escrita do gênero carta, dando direito ao escritor de uma carta sobre sua publicação e circulação.

Em 1741, a decisão proferida no caso *Pope vs. Curll* estabelecia que o escritor de uma carta mantinha uma propriedade intangível em seu *copyright*. Consequentemente, uma carta não poderia ser publicada sem o consentimento do seu ‘autor’. Essa decisão é importante por duas razões. Primeiro, por enfatizar a natureza essencialmente imaterial do objeto do *copyright*, uma vez que a propriedade física do (a) destinatário (a) da carta não lhe dá o direito de publicá-la. Segundo, misturava duas diferentes definições do conceito de propriedade intelectual: o direito de propriedade do autor no sentido de controlar a publicação de seus textos a fim de preservar sua privacidade, honra e reputação e o direito de propriedade do autor entendido como um interesse econômico em um bem alienável. A despeito da instabilidade do vocabulário original, Mark Rose propôs chamar de *propriety* o primeiro e *property* o segundo. Tradicionalmente, ambos eram separados. Quando Lope de Vega protestou contra as edições piratas de suas *comédias*, não o fez por razões econômicas, e sim devido ao fato de as edições terem sido publicadas sem seu consentimento e controle, prejudicando sua honra (ou sua *reputación*) de duas maneiras: propondo ao leitor textos corrompidos de suas peças e atribuindo-lhes obras (supostamente ruins) que ele jamais escreveu. Um século mais tarde, a ação de Pope contra Curll mescla assuntos de *propriety* e de *property*, fazendo ruir o código de honra próprio aos escritores nobres e misturando-o às aspirações econômicas do autor como proprietário (ibidem, p.52).

A reivindicação de Lope de Vega mostra o processo que transformou a figura do autor, compreendido como uma ficção, que busca a defesa de sua “dignidade estética”. O representante dessa concepção de autoria foi William Shakespeare, “[...] figura paradigmática da autoridade literária” (ibidem, p.53). No século XVIII, provavelmente após a lei de 1710, a

referência à William Shakespeare promoveu à “função-autor” ser o princípio da unidade das obras escritas por um autor, quem tem direitos sobre suas produções e um nome a zelar.

A invenção de Shakespeare no século XVIII inaugurou um processo por meio do qual um autor, fosse ele falecido, como Shakespeare, ou vivo, como Rousseau, era transformado em uma referência e autoridade, cuja vida exemplar e significado moral ou nacional tornariam-se mais importantes do que seus próprios textos (ibidem, p.53).

A posição assumida pelo autor dotava-o de *status* social de erudição, não encontrado em outras instâncias. Tanto que era muito comum nas obras literárias a transmissão desse “poder” aos nobres e reis, tornando-se os únicos responsáveis por legitimarem o conhecimento produzido, tanto o científico como o literário. Essa “passagem” da autoria era propiciada por meio das dedicatórias presentes nos livros.

A validação de um experimento e a autenticação de narrativas experimentais pelo testemunho aristocrático ou principesco eram a regra em toda a Europa moderna. A retórica das dedicatórias expressa claramente essa transferência da ‘função-autor’ do escritor real ou homem de ciência ao soberano ou ministro a quem a obra era dedicada. O alvo da dedicatória é celebrado como a inspiração primordial e o primeiro ‘autor’ da obra apresentada, como se o autor real lhe oferecesse uma obra que, na realidade, era do próprio mecenas. A dedicatória de *Siderus Nuncius* de Galileu a Cosimo de Médici é um perfeito exemplo dessa retórica que transformava o príncipe descobridor e proprietário da realidade natural (os Astros Mediceus), batizada em sua honra. Ao possuir não somente aquilo que doava, mas também aquilo que recebia, o príncipe era saudado como um verdadeiro erudito (ibidem, p.54).

Na época moderna, em virtude da ocorrência de reproduções não autorizadas de obras e de apropriações indevidas, no caso do conhecimento científico, formou-se um movimento de resistência à publicação impressa das produções. Embora, os trabalhos científicos não se apresentassem sob anonimato, esse movimento não visava à proteção do direito de comercialização das obras, mas somente a proteção do conteúdo que continham.

Isso não quer dizer que o anonimato fosse a regra para a construção do conhecimento científico, mas que a concepção de autoria, nas ciências, estava mais fortemente ligada à *propriety* do que à *property*, numa época em que estas duas noções começavam a se mesclar no caso das obras literárias (ibidem, p.55).

Nesse ensejo, Roger Chartier (2012), ao retomar os estudos foucaultianos, esclarece que a “função-autor”, proposta por Michel Foucault, teria origem no século XVIII com a invenção

do *copyright* e com a atribuição da responsabilidade do autor sobre seus dizeres. Caso possuísse um discurso transgressor poderia ser censurado e punido pela Igreja, pela justiça do Estado, pois poderia ser denominado quem produziu determinada obra. Entretanto, “a genealogia da autoria literária é mais antiga do que Foucault pensava” (ibidem, p.62).

Para Roger Chartier, a “função-autor” é, até mesmo, anterior ao surgimento da imprensa, no século XV, momento considerado por diversos estudiosos como o início do reconhecimento da autoria. Sem negar a relevância da imprensa para a constituição da autoria, como a comercialização de livros e a constituição de um público leitor e comprador, “[...] é possível questionar essa perspectiva com o argumento de que, por um lado, a relação de mecenato estava longe de desaparecer com a cultura impressa e de que, por outro, a afirmação da identidade de determinado autor e a função autoral antecederam a invenção dos livros impressos” (ibidem, p.58).

Segundo ele, a presença da “função-autor” pode ser relacionada, por exemplo, à determinação pela Inquisição da Igreja Católica, desde o século XIII e perpetuada nos séculos seguintes, dos livros proibidos de circular e de serem lidos. Se os livros eram censurados, havia, portanto, o reconhecimento da “função-autor”.

A ‘função-autor’ estava assim constituída no final do século XVI e início do século XVII como uma arma essencial na batalha da Igreja católica contra a difusão de textos suspeitos de heresia e heterodoxia. Desse ponto de vista, não havia diferença entre textos ‘literários’ e ‘científicos’, entre obras antigas ou contemporâneas (ibidem, p.56).

Assim, a “função-autor” variou conforme as épocas. Por exemplo, pelo mecenato, pela Inquisição, pela “doação”, aos nobres e príncipes, das obras literárias e científicas de escritores e pelas ações dos livreiros de Londres. Para Roger Chartier, a “função-autor” é anterior à invenção da imprensa (século XV), portanto, anterior ao *Copyright Act*, de 1710, ou seja, não se iniciou no século XVIII, como Michel Foucault postulava.

A partir de meados do século XV, diferentes mecanismos reforçaram a emergência da ‘função-autor’, no caso dos escritores ‘literários’ [...]. [...] escritores vernáculos tentavam controlar a distribuição de suas obras, solicitando *privilégios* para si em relação à publicação de seus trabalhos e iniciando ações contra impressores que haviam publicado seus textos sem o seu consentimento (o primeiro desses casos ocorreu em 1504). Por outro lado, a identidade do autor era mais claramente divulgada nas folhas de rosto e colofões, na medida em que a nomeação autoral passava do estágio de assinaturas escondidas ou metafóricas para assinaturas pessoais e não ficcionais. Por fim, a identidade autoral era também promovida pela mudança que substituiu a cena dedicatória no frontispício – na qual o ‘autor’, de joelhos

diante de um príncipe sentado em seu trono, oferecia-lhe um livro ricamente encadernado – pelo retrato do próprio autor ou autora, por vezes representado (a) compondo sua obra. [...]. Essas diferentes ‘mudanças autorais’ podem ser consideradas um passo decisivo, antes dos fatos ocorridos no século XVII e XVIII, mencionados por Foucault, para a definição do discurso ‘literário’ como ‘aceitável somente se apresentasse o nome de um autor’ (ibidem, p.56-57, grifo do autor).

Na atualidade, conforme explicita Roger Chartier, a “função-autor” precisa lidar com as intempéries da fluidez dos aparatos (materialidades) de leitura e escrita, presentes nas redes tecnológicas, no ciberespaço, entre o instante de uma presença e de sua desapareição. Nessa situação vivida hoje, os discursos são deslocados não somente pela perspectiva da interpretação, mas também pelos diferentes suportes que os sustentam, sobretudo, pela inserção nas plataformas digitais e virtuais.

3.1.3 Autoria em Eni Orlandi

“A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 1996, p.09), expressa Eni Orlandi. Todos os sujeitos podem se afetar (e afetarem) pelos sentidos, pois as pessoas são diferentes e variados podem ser os gestos de interpretação.

Envolta pelo equívoco e pela não transparência dos sentidos, a interpretação está presente em todos os momentos da vida das pessoas, mesmo quando passa despercebida. Os sujeitos, ao se relacionarem com o simbólico, estão lidando com os vários efeitos de sentidos. Entretanto, muitas vezes, não se é autorizado a interpretar. O que cerceia a liberdade de lidar com a polifonia?

Eni Orlandi (1996) aponta que “[...] não é porque é aberto que o processo de significação não é regido, não é administrado. Ao contrário, é por esta abertura que há determinação” (ibidem, p.13). Regulamentados pelas normatizações das instituições sociais, os sentidos são, segundo essas organizações, constituídos para serem acatados. No entanto, há sempre possibilidades de se romper com o instituído, com a naturalização dos sentidos e esse movimento só é possível pela posição de autor. Ao autor é lhe dada permissão à livre interpretação, confrontando-se com as imposições, os ditames oriundos das instituições sociais, como a escola, por exemplo. Assim, “face à imprevisibilidade da relação do sujeito aos sentidos,

toda formação social tem formas de controle da interpretação institucionalmente (mais ou menos) desenvolvidas que são historicamente determinadas” (ORLANDI, 2001, p.28).

Sempre se interpreta, mas há sentidos interditados, referentes às formações discursivas e formações ideológicas, às quais o sujeito se filia, e à atuação do inconsciente de cada pessoa. Dessa forma, a sobredeterminação da ideologia cria a ilusão da completude e da naturalização dos sentidos.

O processo ideológico não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de ‘evidência’, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como ‘naturais’. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de sua constituição (ORLANDI, 1996, p.66).

Além dessas questões, Eni Orlandi apresenta a distinção entre os “intérpretes” e os “escreventes”, conceitos importantes para se refletir a respeito da “função-autor”, que será exposta a seguir. Segundo a autora, na posição de “intérprete”, o sujeito teria direito à interpretação, a lidar com outros sentidos, já como “escrevente” seria somente permitido valer-se da interpretação já instituída, elaborada e eleita pelos “intérpretes”.

A fim de transpor da posição “escrevente” para “intérprete”, representada também pela figura do “autor”, é imprescindível haver oportunidades para lidar com a multiplicidade de sentidos que o discurso proporciona, no entanto, atentando-se que não se pode atribuir sentidos ao bel-prazer, pois são socialmente acordados. No processo interpretativo, segundo a autora, relacionam-se a memória discursiva e o interdiscurso, conceitos desenvolvidos pela AD, que, ao dialogarem entre si, promoveriam a autoria:

A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo) (ibidem, p.68).

O autor é o responsável por organizar os sentidos, buscar a unidade que tanto falta ao sujeito. É o autor quem “[...] historiciza seu dizer” (ibidem, p.70), ou seja, a “função-autor” é a

relação da constituição e da emergência dos sentidos no texto¹⁷. Dessa forma, o princípio da autoria é necessário para qualquer discurso, mesmo se for materializado por uma carta, um bilhete, uma receita de comida etc.: “em outras palavras: um texto pode até não ter um autor específico mas, pela função-autor, sempre se imputa uma autoria a ele” (ORLANDI, 2009, p.75).

Além disso, a autoria está sempre submetida a regras e normas, oriundas das instituições sociais. “Procedimentos disciplinares” (ORLANDI, 2009) são essenciais para a constituição do autor, entendidos no sentido de serem uma normatização e não uma interdição do dizer e do fazer.

Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Se o sujeito é opaco e o discurso não é transparente, no entanto o texto deve ser coerente, não-contraditório e seu autor deve ser visível, colocando-se na origem de seu dizer. É do autor que se exige: coerência, respeito às normas estabelecidas, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, entre outras coisas, unidade, não-contradição, progressão e duração de seu discurso, ou melhor de seu texto (ibidem, p.75-76).

Ademais, aponta a correspondência entre “autor” e “texto” e “sujeito” e “discurso”, na perspectiva discursiva. Caberia ao primeiro grupo (autor e texto) a emergência em uma suposta unidade e ao segundo grupo (sujeito e discurso) a convivência com a dispersão. Dessa maneira, é o autor quem constitui a completude e a coerência do discurso, pelo menos a ilusão de que seja efetivamente completo.

Assim, autor-texto e sujeito-discurso estão em pontos opostos quanto à unidade e à dispersão e, dessa maneira, também o “leitor”. Haveria, portanto, uma relação entre autor e leitor, correspondendo à responsabilidade pela posição histórico-social ocupada frente à leitura e ao dizer. Dessa forma, “[...] não basta falar para ser autor” (ibidem, p.76), ou seja, ser autor e leitor requer tomar uma posição discursiva. Além disso, a “função-leitor” e a “função-autor” variam conforme as épocas e pelas posições discursivas assumidas (ORLANDI, 1999), pois “[...] não se é autor (ou leitor) do mesmo modo na Idade Média e hoje. Entre outras coisas, porque a relação com a interpretação é diferente nas diferentes épocas [...]” (ORLANDI, 2009, p.77).

¹⁷ Ressalva-se que, nos estudos desenvolvidos por Leda Tfoundi, é apresentada uma proposta mais abrangente de autoria, incluindo a possibilidade de seu surgimento em outras materialidades discursivas como a oral e não somente a textual.

Dando continuidade às diferenciações das posições-sujeito no discurso, Eni Orlandi refere-se às funções de “locutor”, “enunciador” e “autor”, para a emissão do discurso, e “alocutário”, “destinatário” e “enunciador”, para a recepção do discurso. Assim, “[...] o locutor é aquele que se representa como ‘eu’ no discurso; o enunciador corresponde às perspectivas com que esse ‘eu’ se apresenta; e o autor (Foucault, 1971) é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem das suas significações” (ORLANDI, 1999, p.104). No caso da recepção, “[...] o alocutário corresponde à função do locutor; o destinatário à do enunciador; e, em nossa proposta, o leitor é a função enunciativo-discursiva que corresponde à do autor” (idem).

Com relação à posição-sujeito “autor”, Eni Orlandi explicita que a passagem do sujeito-enunciador para o sujeito-autor ocorre quando ele se responsabiliza por seus escritos e dizeres, apresentando os requisitos previstos para ser considerado autor. Um dos princípios básicos é o da unidade no discurso. Dessa maneira, a autora adverte que “não basta ‘falar’ para ser autor; falando, ele é apenas falante. Não basta ‘dizer’ para ser autor; dizendo, ele é apenas locutor. Também não basta enunciar algo para ser autor” (ibidem, p.79).

Cabe ao autor e também ao leitor perseguirem esse princípio estruturante de legibilidade do discurso, pois, a significação do discurso não é atributo único da posição autor, mas também da posição leitor, isto é, “[...] não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz não como algo que se dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas” (ibidem, p.101).

Dessa forma, o “leitor” não é um mero “intérprete”, quem “[...] formula apenas o(s) sentido(s) constituído (o repetível) [...]” (ORLANDI, 2003, p.116) - conceito distinto do “intérprete”, próximo ao “autor”, apresentado anteriormente e presente também em outros livros de Eni Orlandi, bem como do “intérprete-historicizado”, desenvolvido por Elaine Assolini, que se assemelha às propostas da autoria, ao se afastar da concepção de “intérprete” como o sujeito que não reflete e critica os sentidos instituídos.

Assim, o autor é um sujeito que deve ser reconhecido no discurso, composto pela “[...] coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às formas gramaticais; explicitação; clareza, conhecimento das regras textuais; originalidade [...], ‘unidade’, ‘não-contradição’ [...]” (ORLANDI, 1999, p.78).

Além disso, para assumir a identidade de autor o sujeito precisa ser ensinado, posto que há convenções, “procedimentos disciplinares” (ORLANDI, 2009) para essa posição discursiva. No entanto, ser autor não é se submeter a um rótulo estanque, mas saber lidar com as exigências impostas pelas instituições sociais, que se diferem conforme as épocas, e trabalhá-las por meio

das possibilidades advindas do próprio sujeito, pela emergência da subjetividade marcada no discurso, bem como pelo diálogo da memória discursiva com o interdiscurso.

3.1.4 Autoria em Solange Gallo

Solange Gallo, em "Novas fronteiras para a autoria", inicia o capítulo expondo que os sujeitos precisam transpor fronteiras simbólicas e ocupar diferentes posições discursivas, algo que é mais difícil do que romper uma fronteira física, já que uma fronteira simbólica está naturalizada, arraigada na língua. No caso da Educação, "o que precisamos propor aos nossos alunos, é que eles atravessem fronteiras simbólicas, que eles cheguem a lugares discursivos que não conseguiriam sem esse trabalho sobre a interpretação" (GALLO, 2012, p.54).

A interpretação se relacionaria com a identificação e rejeição do sujeito pelos sentidos, determinando suas filiações discursivas, ideológicas e imaginárias. Todas essas questões envolvem esse processo interpretativo de transposição das fronteiras simbólicas. Conforme a autora, a AD possibilita compreender esse movimento da interpretação e, portanto, da constituição da autoria.

A análise do discurso, portanto, tem como um de seus objetivos compreender, na linguagem, de onde vem a voz que estamos ouvindo. Não no que se refere ao lugar físico, mas ao lugar discursivo. Então, quando sabemos de que lugar discursivo vem a voz que estamos ouvindo/lendo, começamos a poder analisar o discurso. Esse lugar de onde se diz, a forma com a qual se diz, e como esse dizer é possível, são perguntas pertinentes à análise do discurso (idem).

Semelhante à proposta de Leda Tfouni, apresentada adiante, Solange Gallo defende que na escola não se deveria diferenciar o discurso da escrita do discurso da oralidade, bem como incorrer na supremacia da escrita frente a outras possibilidades discursivas. Essa situação faz com que a legitimação da emergência da autoria seja sempre atrelada à produção textual escrita, reverenciada pela escola como seu maior e melhor atributo.

[...] na Escola, não valorizamos a discursividade oral. Fixamo-nos em uma discursividade escrita, e tudo o que não se parece com a escrita, legitimada, que conhecemos dos livros e das publicações, não vale como produção legítima. Produzimos muitos 'textos' no nosso percurso pela escolarização, mas nada do que produzimos tem sido publicável (ibidem, p.56).

Nesse sentido, a autora apresenta a necessidade do discurso autoral ser legitimado por uma instituição social, ser “reconhecível” para ser “publicável”, cujas características requisitadas alteram-se conforme as épocas.

O que é o efeito de autoria? É o efeito de um texto que se alinha a um lugar discursivo legitimado, reconhecível, sem que haja, para sua interpretação, necessidade do contexto imediato, porque o que está dito se alinha a uma discursividade recorrente, que faz com que ao lermos, re-conheçamos os sentidos. Esse tipo de escrita, nós não aprendemos na Escola enquanto alunos. Na Escola, o que grafamos só pode ser reconhecido no contexto enunciativo em que foi produzido (idem).

Dessa forma, a autoria seria o entrelaçar do interdiscurso no intradiscurso, da estrutura no acontecimento discursivo, conceitos relacionados à proposta pecheuxtiana.

3.1.5 Autoria em Suzy Lagazzi-Rodrigues

Suzy Lagazzi-Rodrigues discorre que a noção de autoria não é algo muito recorrente e debatida no universo escolar. Muitas vezes quando apresentada e/ou discutida, a autoria é entendida como a interpretação dada pelo autor do livro didático, cujo sentido deve ser compartilhado pelos sujeitos, alunos e professores. A legitimação do sentido e da posição do autor do livro, como “o autor”, a quem não se ousa contrariar, impede o posicionamento dos alunos também como autores.

Pouco tematizada durante o percurso escolar, raramente praticada no espaço da escola, a autoria fica estabelecida e repetida como ‘qualidade ou condição de autor’ e o autor como ‘escritor de obra artística, literária ou científica’. Uma possibilidade sonhada por alguns alunos: ‘um dia serei escritor!’. Uma vontade muitas vezes guardada em poemas e contos que esperam o grande momento de virem a público e se tornarem um livro! E na grande maioria dos casos, uma condição nunca aventada por alunos! ‘Eu, autor?’ Entre estes e a autoria, uma enorme distância! (LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.83).

Dessa forma, a autoria não é uma condição atrelada à inspiração, devendo ser ensinada, praticada, pois não é inata ao indivíduo. Ademais, não se restringe somente à emergência no texto, podendo ocorrer em outras materialidades discursivas:

[...] a autoria não é uma qualidade, mas uma prática na configuração de um texto. Texto tomado como delimitação em diferentes formulações significantes, sempre sob a determinação da produção dos efeitos de desfecho, unidade, coesão, coerência e responsabilidade. Não só o texto escrito, composto em palavras, mas também o texto que busca espacializar a autoria no desenho, nas imagens, na pintura, na música, na dança, na mímica, no grafite, na tatuagem...[...] (ibidem, p.98-99).

A autora esclarece também que não se deve entender a equivocidade dos sentidos, a polifonia e a interpretação como uma marca no discurso lida como erro, pois os sujeitos têm formas de pensar e de significar diferentes entre si. Ao mesmo tempo, a autoria está relacionada ao controle do dizer, a presença de marcas de coesão e coerência no discurso, à convenção, aos “procedimentos disciplinares” (ORLANDI, 2009) das instituições sociais, que o sujeito precisa seguir, ou seja, “o sentido da autoria depende do efeito de unidade e coesão [...]” (ibidem, p.93).

3.1.6 Autoria em Leda Tfouni

Leda Tfouni, em “Letramento e alfabetização”, apresenta que estão relacionados vários sentidos e interpretações à noção de letramento. Embora haja essa divergência teórica, “a necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” (TFOUNI, 1995, p.30).

Considerando o letramento como “[...] um *processo*, cuja natureza é *sócio-histórica*” (ibidem, p.31, grifos da autora), Leda Tfouni distancia-se da vertente de letramento correlato à alfabetização, entendida como aquisição da escrita, por meio da aprendizagem do alfabeto, como código, e do domínio da leitura. Neste ensejo, letramento também não é o mesmo que escolarização.

O que se nota, portanto, é o fato de o letramento poder atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, são somente os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita (ibidem, p.38).

Assim, a autora rompe com a teoria da grande divisa, que defende a separação entre os discursos provenientes da oralidade e os discursos da escrita, distinguindo-os: “no primeiro caso, teríamos por trás um raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo, e, no segundo, um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico” (ibidem, p.34).

Leda Tfouni, ao refutar a teoria da grande divisa, distancia-se também do modelo autônomo de letramento, que relaciona o letramento somente aos textos escritos, compreendendo-o como sinônimo de alfabetização.

Segundo a autora, o modelo autônomo de letramento, ao se relacionar diretamente com a alfabetização, enfatizaria “[...] diferenças entre processos cognitivos e comunicacionais, diferenças estas que se configurariam na forma de abismo intransponível entre aqueles que não sabem ler e escrever e aqueles que sabem” (ibidem, p.36), pois se vincularia a uma perspectiva positivista do sentido único e de progressão para a aquisição de “habilidades cognitivas”. Nessa proposta, a escrita seria mais valorizada do que a oralidade.

Opondo-se a essa perspectiva, Leda Tfouni defende que um sujeito que apresenta um alto nível de escolaridade não significa que terá um alto nível de letramento. Ademais, pontua que podem existir elementos orais no discurso escrito e elementos escritos no discurso oral. Nesse sentido, desenvolve sua noção de autoria, presente na Teoria Sócio-Histórica do Letramento.

Nessa concepção, o letramento se relaciona com as práticas sociais de leitura e escrita, por isso, pode ser constituída a posição-autor em diversos tipos de discurso, não somente no escrito, mas também no oral. Além disso, o autor é o sujeito que retoma criticamente o discurso oral ou escrito, ocupando “[...] uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intradiscurso (oral ou escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto” (ibidem, p.42).

Em “Letramento e autoria” (2005), Leda Tfouni amplia sua concepção de autoria, a qual ocorreria durante a própria enunciação, concebendo o autor como uma função da posição-sujeito. É importante destacar que, segundo a autora, a posição-autor reconhece a presença da dispersão e da deriva discursiva, por isso, tece seu discurso com a consciência da ilusão da completude de sentidos, diferentemente do sujeito linguageiro, do enunciador.

Enquanto o autor tece o fio do discurso, procurando construir para o leitor/ouvinte a ilusão de um produto linear, coerente e coeso, onde não existiria a dispersão, o sujeito linguageiro está preso à dupla ilusão: imaginar que é dono de seu dizer e também que diz equivale a uma tradução literal do seu pensamento (ibidem, p.128-129).

Nesse jogo entre controle e dispersão está o sujeito e uma de suas funções, a de autor, que vive o dilema “[...] entre a ilusão de livre escolha, que é essência do trabalho de autoria, por um lado, e, por outro, a irrupção do real, ‘fazendo furo’ no simbólico, e quebrando a transparência imaginária da língua” (ibidem, p.129). Compreendido como um estrategista e não mais como um sujeito assujeitado, o autor “[...] procura, então, formas de contornar a dispersão e a deriva que estão constantemente resvalando pelos interstícios e tentando instalar-se” (ibidem, p.130).

Segundo a autora, a possibilidade de se afastar da deriva dos sentidos é através do irrompimento do acontecimento, quando os sentidos podem ser ressignificados, em um “[...] movimento de retorno ao já-dito, que vão realocar a cadeia significante em lugares do interdiscurso e da memória social (arquivo), atualizando-a e reconfigurando-a” (ibidem, p.133). Assim, o autor se afastaria dos “genéricos discursivos” (conceito elaborado por Leda Tfouni), ou seja, o repetível, a naturalização dos sentidos e a ilusão da verdade absoluta e universal.

Dessa forma, a posição de autor não deve ser vinculada à alfabetização, ao grau de escolaridade, mas ao grau de letramento do sujeito. Conforme estudado por Leda Tfouni, pode existir autoria em discursos de não-alfabetizados, ao apresentarem alto nível de letramento. Além disso, a autoria pode estar presente tanto no discurso escrito como no oral.

As noções de autoria apresentadas anteriormente embasam a discussão do conceito de “intérprete-historicizado”, desenvolvido por Elaine Assolini que, ao retomá-las, busca contribuir com algo a mais.

3.1.7 O “intérprete-historicizado”: liberdade para interpretar

Nessa subseção, será apresentado como o conceito de “intérprete-historicizado” vem sendo elaborado por Elaine Assolini, com base nos trabalhos científicos desenvolvidos pela autora do ano de 2003 até 2014. Nesse ensejo, é importante compreender os caminhos seguidos, por meio das produções científicas elencadas, para a construção de uma proposta que dialoga com as concepções de autoria, enriquecendo-as.

Salienta-se que os sentidos sempre se remetem a outros, anteriores, e para se superar a paráfrase (repetição) é preciso que se seja autorizado a interpretar, a se posicionar como autor, a ser um sujeito polissêmico. Essa proposta de retomar os textos escritos em outras épocas solidifica o conceito de “intérprete-historicizado”, o qual trouxe novos ares para os importantes

estudos sobre autoria desenvolvidos até então. Isso somente foi possível, porque foram propiciadas à autora condições de produção favoráveis para a atribuição de novos sentidos.

Portanto, serão apresentados resumos do que foi encontrado sobre o conceito de “intérprete-historicizado” em cada uma das produções científicas, elaboradas por Elaine Assolini.

Na dissertação de Mestrado “Pedagogia da leitura parafrástica” (1999), apoiando-se na AD pècheuxtiana, a autora investiga a prática da leitura parafrástica, ou seja, a leitura que reproduz sentidos edificados, analisando-se as propostas de leitura presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa e as práticas dos professores que se baseavam nesse material.

Dessa forma, na introdução, aponta ser um dos efeitos da leitura parafrástica a posição do sujeito (professor e aluno) como “escrevente”, ao invés de assumir a condição de “intérprete”, impedindo-o de exercer seu direito ao gesto interpretativo. Esse conceito de “intérprete” aparece em mais dois capítulos da dissertação, cuja noção é originada dos estudos desenvolvidos por Michel Pêcheux, quando distingue a posição de “escreventes” e de “intérpretes”, em relação às possibilidades de interpretação no discurso.

Assim, na sociedade atual, os “intérpretes” e “autores” seriam autorizados a lerem, falarem e escreverem em contraponto aos “escreventes”, aos quais é possibilitado somente sustentar os sentidos já edificados, pela ilusão da literalidade dos sentidos.

Dessa maneira, apresenta que as práticas pedagógicas frequentemente posicionam os alunos na condição de “repetidor” e poucas vezes na de “intérprete”, mantendo-o como copista e proibindo-o ao movimento dos sentidos. Neste ensejo, sentidos legitimados socialmente (e dentro da escola) são compreendidos como naturais, refletindo o que, na verdade, são efeitos das relações de poder.

Importante destacar que a noção de “intérprete”, desenvolvida por Elaine Assolini, baseia-se na concepção de Michel Pêcheux e não é a mesma da proposta por Eni Orlandi. Para essa autora, o “intérprete” é o sujeito reproduzidor dos sentidos, que ilusoriamente se entende como origem dos sentidos e defende a relação direta entre palavra e sentido, ilusões apontadas por Michel Pêcheux como esquecimentos. Para Elaine Assolini, o “intérprete” rompe com a cristalização dos sentidos. No caso da escola, o aluno na posição de “intérprete” pode interpretar, algo que o livro didático, muitas vezes, não permite.

Na tese de Doutorado, “Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria” (2003), prossegue com os estudos iniciados em sua dissertação de Mestrado, enfatizando as temáticas da Interpretação, Letramento e Autoria, por meio da investigação das produções

linguísticas dos alunos da 4ª série (atual 3º ano), quanto à existência da criatividade e se assumem a “posição-autor”, relacionada com a “posição-intérprete”.

O termo “intérprete” é encontrado especificamente em dois capítulos da tese de doutorado da autora, muitas vezes, sob a denominação de “posição-intérprete”. Além disso, recorrente aos postulados desenvolvidos por Michel Pêcheux, Elaine Assolini conceitua o “intérprete” como o momento anterior à constituição do autor, isto é, “[...] para poder ocupar a posição-autor, é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete” (ibidem, p.73). Dessa definição solidifica o conceito de “intérprete historicizado” (sem o hífen e com aspas).

Assim, o “intérprete historicizado” é o sujeito que se distancia do processo parafrástico, do controle dos sentidos. A definição do conceito de “intérprete” aproxima-se do apresentado na dissertação de Mestrado da autora, cujas discussões são retomadas em uma parte da tese de Doutorado. Nesse ensejo, a distinção entre “intérpretes” e “escreventes”, desenvolvida por Michel Pêcheux, é reascendida, assemelhando-se ao que foi discutido na dissertação de Mestrado, bem como à diferenciação da concepção de “intérprete” por Eni Orlandi, a qual se diferencia da defendida por Elaine Assolini. Ademais, o Discurso Pedagógico Escolar (DPE), o “autor” e o “intérprete” são explicitados no trabalho.

O fato de o aluno permanecer submetido a uma condição em que não pode se atrever a construir uma leitura “outra”, ou seja, em que ele não pode ocupar a posição de intérprete, apaga quaisquer possibilidades de autoria, pois dificilmente esse aluno consegue libertar-se das formações discursivas impostas pela escola [...].

Como vimos procurando mostrar, ocupar a posição-intérprete é condição necessária para que o aluno possa estabelecer-se como autor (ibidem, p.199).

Em “Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar” (2008), publicado em co-autoria com Leda Tfouni, Elaine Assolini retoma o conceito de intérprete historicizado (sem o hífen e sem aspas).

Discorrendo sobre as práticas pedagógicas dos professores e alunos no uso do livro didático, as autoras pontuam que para o sujeito poder elaborar textos autorais e criativos é imprescindível ter o direito a ocupar distintas posições no processo educativo, a se constituir como intérprete historicizado, quem produz sentidos em determinadas condições de produção do discurso, por meio do interdiscurso.

Ao final do texto, agora sob a denominação de “sujeitos-intérpretes” (em um processo de construção do conceito de “intérprete-historicizado”), discorrem que a posição autoral assumida pelo sujeito propicia que ele realize gestos de interpretação, rompendo com a ilusão de que os sentidos são literais e limitados.

Em “Professoras alfabetizadoras e suas leituras: histórias, memórias e a (des) construção de sentidos na prática pedagógica escolar” (2009), com base em uma pesquisa mais ampla, reflete sobre a leitura de professoras alfabetizadoras e como ela repercute nas práticas pedagógicas desses sujeitos no Ensino Fundamental.

Apresentando o conceito de “intérprete”, a autora expõe ser esse sujeito quem não é afetado pela interdição dos sentidos únicos e finitos, podendo, com base em sua memória discursiva, expressar-se, produzir leituras e recontar histórias. Além disso, remete-se também à noção de “literato” (parecida com a de “intérprete”), como o sujeito que é autorizado a produzir sentidos, quem se arrisca e se atreve, (des)constrói sentidos, em contrapartida à noção de “escrevente”, desenvolvido por Michel Pêcheux, quem reproduz os sentidos estabilizados.

Baseando-se nessa pesquisa mais ampla, em “Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar” (2010a), a autora retoma o conceito de “intérprete-historicizado” (com hífen e com aspas), explicitando ser uma condição necessária para o sujeito ocupar a posição de leitor (e autor) e para produzir leituras e interpretações singulares.

Nesse texto, investiga se a relação dos sujeitos professores com a leitura na infância reverbera nas suas práticas pedagógicas e se eles se constituem como “intérpretes-historicizados”, ou seja, se ao assumirem essa posição são autorizados (e este termo é imprescindível para esse conceito) a falar, interpretar, recontar suas histórias, relacionarem-se com suas memórias discursivas, que não se restringem somente ao nível particular.

Em “Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva” (2011), a autora pesquisa sobre a relação que os graduandos em Pedagogia estabeleceram ao longo do tempo com a leitura e se ela se reflete em seus processos de aprendizagem e formação acadêmica. Para isso, apoia-se na AD pêcheuxtiana e na perspectiva histórico-cultural de Roger Chartier.

Ao falar sobre as múltiplas leituras da interpretação, Elaine Assolini expõe a possibilidade do sujeito ocupar a posição de “intérprete-historicizado” (com hífen e com aspas), na qual pode produzir outros sentidos, além da mera literalidade. Ao se assumir como autor, opõe-se à posição de sujeito “escrevente”, quem reproduz os sentidos prefixados, estabilizados, alheios. Além disso, utiliza também o termo “literato” para o sujeito-intérprete.

Em “A reescrita como possibilidade de instauração da autoria: análise de uma prática pedagógica no Ensino Superior” (2012a), a autora pesquisa a relação que os graduandos de um curso de licenciatura em Química têm com a escrita acadêmica e se eles ocupam a posição de “sujeito-intérprete” e de “autor”.

Com base em seu estudo, a reescrita é uma das possibilidades para que os sujeitos possam se distanciar da posição de “escreventes”, de reprodutores de discursos que não lhes afetam. Apoiando-se em Leda Tfouni, o “lugar de autor” caracteriza-se quando o sujeito retorna e rearticula seu discurso, reorganizando os enunciados. Assim, o “lugar de intérprete e de autor” constitui o “sujeito-autor”, distintos do escritor e narrador.

Em “Docentes do Ensino Superior e suas relações e práticas de leitura: implicações para a (des)construção de sua(s) identidade(s)” (2012b) investiga quais são as relações que os professores de licenciatura possuem com a leitura, ao longo de suas formações em cursos de graduação e pós-graduação, e se reverberam em seus saberes e fazeres profissionais.

Apresenta a posição de sujeito “escrevente”, quem mantém os efeitos de literalidade do discurso, impelido a realizar leituras e indagações filiadas às formações discursivas dominantes. Em contraposição, está a posição de sujeito “intérprete”, relacionando-se à memória discursiva do sujeito, ao interdiscurso, às histórias de leitura, ao nível de letramento e à subjetividade, ou seja, quando o sujeito pode rever suas formas de leitura e de interpretar, abrindo-se para novos sentidos e afastando-se da literalidade dos sentidos instituídos.

Esse processo se aproxima do *après-coup* [“posterioridade”], proposto por Sigmund Freud e desenvolvido por Jacques Lacan, no qual o sujeito atribui diferentes sentidos a determinadas experiências vividas, quando pode transitar de uma formação discursiva a outra, inserindo-se em um processo de resignificação, algo bem próximo à proposta do “intérprete-historicizado”.

Em “Práticas de leitura, letramento e discurso: do silenciamento à disruptura de sentidos na história de um homem chamado Antônio” (2012c), Elaine Assolini e Maria Betanea Platzer analisam, fruto de uma ampla pesquisa, a constituição do “sujeito leitor” e “intérprete”, a partir de um sujeito “comum” (na acepção de Michel de Certeau) com alto nível de letramento.

Assim, o “intérprete” é o sujeito que tem a liberdade para (re)formular os sentidos e, no caso, as autoras relacionam esse conceito com a teoria sócio-histórica do letramento. Ao final do texto, apresentam a concepção de “intérprete”, desenvolvida por Michel Pêcheux, que se refere aos sujeitos que tem o poder sobre os “discursos da verdade”.

Em “O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade” (2013), a autora investiga quais condições de produção propiciam o surgimento do discurso lúdico nas

práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como são realizadas, a fim de que os sujeitos possam ocupar ou não a posição de intérprete-historicizado (com hífen e sem aspas), constituindo-se como autores.

Baseando-se em depoimentos orais e escritos coletados de professores, o conceito de “intérprete-historicizado” é entendido como o sujeito que rompe com os sentidos instituídos, ou seja, o “[...] sujeito que, ao realizar suas leituras, ultrapassa, transpassa os sentidos literais, unívocos, desprendendo-se da relação termo a termo, palavra-sentido. Nessa posição, a de intérprete-historicizado, inscreve-se e formula outros sentidos” (ibidem, p.43).

No relato de experiência, “Professoras alfabetizadoras e suas relações com as tecnologias de informação e comunicação: implicações para a prática pedagógica” (2014), analisa as relações dos professores com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e quais são as consequências para seus saberes e fazeres pedagógicos.

Nesse trabalho, refere-se aos conceitos de “escrevente”, como o sujeito que reproduz sentidos já estabelecidos, e de “literato”, quem é capaz de produzir e confrontar os sentidos, destacando a necessidade dos sujeitos-professores ocuparem o lugar de intérprete-historicizado (sem hífen e sem aspas), permitindo-lhes se desvincularem dos processos parafrásticos e dos sentidos instituídos pelas instituições sociais, no caso, a escolar.

Com base no que foi discorrido, foi proposto apresentar e discutir o conceito de “intérprete-historicizado”, desenvolvido por Elaine Assolini, por meio de algumas produções científicas elaboradas pela autora (artigos, relatos de experiência, capítulos de livros, dissertação e tese) com o intuito de mostrar o caminho percorrido para a elaboração dessa proposta.

Dessa forma, o conceito de “intérprete-historicizado” dialoga com as concepções de autoria apresentadas anteriormente, enriquecendo-as com a questão da autorização para a interpretação. Nesse ensejo, é essencial que ao sujeito sejam possibilitadas oportunidades, espaços para poder lidar com outros sentidos, que não sejam somente os instituídos, pré-determinados. Que nesse processo possa emergir sua subjetividade, sua memória e discursos outros (interdiscurso), possibilitando o exercício criativo. Para ser autor é imprescindível ser antes um “intérprete-historicizado”, ou seja, quem “[...] está autorizado a falar, a produzir outras leituras, recontar histórias, a partir de sua memória discursiva” (ASSOLINI, 2010b, p.29).

IV CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL: A PRÁTICA E A TEORIA NA PROPOSTA DO ESTÁGIO CURRICULAR

Para essa seção, serão apresentadas discussões que envolvem a temática do estágio curricular, recorrendo-se à História da Educação e do curso de Pedagogia no Brasil, a fim de investigar quando ocorreram as primeiras propostas de formação de professores e de estágios curriculares para as licenciaturas, especificamente a licenciatura em Pedagogia. Essas discussões estarão presentes em “4.1 A História da Educação e do curso de Pedagogia no Brasil: origens da teoria e prática no estágio curricular”.

A fim de colaborar com a discussão proposta, em “4.1.1 As Escolas Normais e o curso de Pedagogia: a preocupação com a formação do professor”, será detalhada a questão da formação de professores, abordando a criação e implantação das Escolas Normais e do curso de Pedagogia no Brasil.

Em seguida, em “4.1.2 Leis e Diretrizes para o fazer pedagógico: quais são os dizeres sobre o estágio curricular?”, serão apresentadas as principais legislações educacionais que regem a formação de professores até o momento atual (ano 2015), destacando-se, em um quadro, se propõem e como é exposta a temática do estágio curricular.

Com base nisso, em “4.2 Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia: o lugar dado ao estágio curricular”, serão apresentados, em um quadro, como os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para o curso de Pedagogia de 3 universidades públicas brasileiras discursam e propõem a questão do estágio curricular voltado, para o ensino da Língua Portuguesa.

Na última parte intitulada “4.3 Formando futuros professores para a prática (com teoria) e teoria (com prática)”, será abordada a questão da prática e teoria e os possíveis diálogos nas propostas de estágios curriculares. Há preponderância de uma frente à outra? Quais sentidos são atribuídos para estas duas esferas presentes na atuação pedagógica do futuro professor?

4.1 A História da Educação e do curso de Pedagogia no Brasil: origens da teoria e prática no estágio curricular

A História da Educação no Brasil¹⁸ tem início com a História do ensino em terras tupiniquins. Oficialmente, a História do Brasil tem como marco a chegada, em 21 de abril de 1500, do colonizador português Pedro Álvares Cabral, em um momento em que Portugal vivia a expansão marítima para obtenção de novos territórios.

A primeira imagem, que estampa essa trajetória da Educação no Brasil, é a dos jesuítas, uma das ordens religiosas católicas existentes na Europa, que vivia ainda sob o feudalismo. Muitos desses jesuítas eram oriundos da Companhia de Jesus de Lisboa, que vieram, juntamente com alguns colonizadores, após a descoberta do Brasil. Inicialmente, tinham como objetivo a salvação das almas e a conversão à fé católica da população colonial e dos indígenas. Somente depois voltaram-se para o ensino, por pressões da própria aristocracia portuguesa (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010).

Para o europeu que viveu os idos de 1500, os indígenas eram seres “sem alma”¹⁹, quiçá eram providos de algum tipo de conhecimento. Bárbaros sem alma precisavam ser domesticados. Coube, então, ao padre Manuel da Nóbrega, um dos primeiros jesuítas que chegou ao Brasil, romper um pouco essa visão (idem). Para esse grupo religioso, os indígenas possuíam alma e buscavam no outro (o indígena) o que os uniam (a Humanidade), a fim de reiterar a existência divina: “os jesuítas querem tornar o outro, o não-cristão – seja indígena, seja infiel ou herege -, em cristão, para tornar os homens o mais possível iguais” (HILSDORF, 2005, p.04).

Segundo a autora, essa proposta dialogava também com a defesa dos interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja Católica de ocupação e povoamento do solo brasileiro através da fé religiosa. Esse era um dos objetivos iniciais, que não visava necessariamente o lucro, mas a conversão, a catequese e o crescimento do número de fiéis católicos.

¹⁸ Para a apresentação dos aspectos sócio-históricos e políticos da História do Brasil, que embasam a discussão da História da Educação e do curso de Pedagogia, proposta e objetivo dessa subseção, foram consultados os materiais didáticos: site da Biblioteca da Presidência da República (2015) e obras de Cláudio Vicentino (1998) e Boris Fausto (2002; 2012). A fim de facilitar a leitura, em virtude da semelhança dos dados encontrados nessas referências, serão mantidos no texto somente as referências relacionadas à Educação propriamente.

¹⁹ Essa questão somente foi, pelo menos oficialmente, combatida pela bula *Sublimis Deus*, decretada pelo papa Paulo III, em 1537 (HILSDORF, 2005), pois para catequisar os índios não seria possível se esses não dotassem de alma.

Várias foram as propostas de povoamento do território brasileiro: o arrendamento de terras, no sistema de feitorias, semelhante à experiência em territórios portugueses da costa da África; posteriormente, a divisão do território colonial em capitâncias hereditárias, por decisão de Dom João III, rei de Portugal.

As capitâncias hereditárias eram grandes extensões de terra, administradas por capitães-donatários, unidos à Coroa Portuguesa, que podiam doar sesmarias, lotes de terras, estabelecendo vínculos com os donatários, semelhante ao modelo feudal. Somente a capitância hereditária de São Vicente e de Pernambuco prosperaram.

Em virtude do fracasso do projeto das capitâncias hereditárias, foi implantado o governo-geral, um governo centralizado, assumido pelo primeiro governador, Tomé de Souza. Essa medida tinha como objetivo, além do povoamento, o controle da ocupação e exploração dos recursos naturais, como a extração do pau-brasil, que ocorreu de 1500 a 1535, usado como corante, por conta de sua coloração avermelhada, bem como sua madeira para fabricação de móveis e navios. Além disso, nesse período, São Salvador foi construída para ser a primeira capital do Brasil, estendendo-se até 1763.

Vinham com o governador-geral os primeiros jesuítas – Manuel da Nóbrega e cinco companheiros -, com o objetivo de catequizar os índios e disciplinar o ralo clero de má fama existente na colônia. Posteriormente (1533), criou-se o bispado de São Salvador, sujeito ao arcebispado de Lisboa, caminhando-se assim para a organização do Estado e da Igreja estreitamente aproximados (FAUSTO, 2012, p.21).

A ocupação do Brasil ocorreu, inicialmente, na faixa litorânea, principalmente, no Nordeste Brasileiro, em Pernambuco e na Bahia, até o século XVIII. Em virtude da experiência oriunda da exploração de outras colônias portuguesas, sobretudo nas ilhas africanas, bem como do clima favorável, em 1530 e 1540, foram plantadas lavouras de cana-de-açúcar nessa região.

No século XV [o açúcar] era ainda uma especiaria, utilizada como remédio ou condimento exótico. Livros de receita do século XVI indicam que estava ganhando lugar no consumo da aristocracia europeia. Logo passaria de um produto de luxo a um bem de consumo de massa (ibidem, p.39).

Os engenhos de açúcar começaram a ser construídos, no começo, por indígenas, mesmo com a oposição de jesuítas, ainda vinculados aos propostos iniciais de povoamento. Logo, foram substituídos por escravos negros.

Aos poucos, os poderes locais dos senhores de engenho intensificaram-se, em virtude da produção de açúcar e derivados, mas também pela ocupação em altos cargos da colônia. Com

o início do tráfico de escravos negros e utilização de mão-de obra de escravos africanos na lavoura de cana-de-açúcar e nos engenhos ascendeu uma nova classe social na ocupação de importantes cargos coloniais, concedendo-lhes amplo poder político: os traficantes de escravos.

O 3º governador-geral, Mem de Sá, é quem promove a expansão dos latifúndios escravagistas e monocultores (cana-de-açúcar), como representante da força do capital mercantil obtido com o tráfico negreiro. Então podemos dizer que o Brasil torna-se colônia ao redor de 1570 (HILSDORF, 2005, p.05).

Ação brutal e violenta, a escravidão²⁰ foi, ao longo da História do Brasil, respondida, muitas vezes, por represália e revoltas contra o mando dos senhores de engenho, bem como com a fuga de escravos e formação de quilombos.

Assim, a desigualdade social demarcada pela etnia, não somente por questões socioeconômicas, propiciava à classe dominante, liderada pelos indivíduos brancos, sobretudo portugueses, o acesso ao ensino, em detrimento dos negros escravizados e das propostas de catequese e ensino dos jesuítas aos indígenas²¹. Assim, nesse período, havia o ensino voltado aos indígenas e, conceitualmente distinto, o ensino para a elite branca.

Quanto ao ensino indígena, segundo Maria Hilsdorf (2005), os primeiros jesuítas que vieram ao Brasil moravam junto com os índios, desconsiderando as diferenças de culturas entre eles, bem como entre os próprios indígenas que eram, genericamente, chamados de “gentios”. De certa forma, os jesuítas alcançavam seus objetivos de doutrinação: “nessa fase a divulgação da doutrina cristã – a catequese – se fazia por **contato e convencimento**, forma tradicional de aproximação, com visitas, ‘saudações lacrimosas’, mímicas, discursos, presentes” (ibidem, p.07, grifos da autora).

No entanto, os jesuítas não contavam que, enquanto uma proposta teórica, a doutrinação por contato e convencimento não surtiria o efeito idealizado. Por isso, foi necessário, segundo informa a autora, que os indígenas não fossem considerados tão “iguais” aos europeus, para serem catequisados, submetendo-se à cultura nativa. Assim, iniciaram-se as missões (aldeamentos de adultos e crianças indígenas) pelo padre Manuel de Nóbrega, em 1552, na

²⁰ Como aponta Naves (2000, p.23) a respeito da perspectiva de Karl Marx, “Uma lei é verdadeira somente quando ela é a ‘essência positiva da liberdade’. Portanto, lembra Marx, a censura, assim como a escravidão, não podem nunca ser legalizadas, ‘mesmo que tenham existido durante muito tempo como lei’”.

²¹ Esse modelo de exploração e utilização da mão-de-obra escrava de indígenas e africanos imperou extensamente no Brasil. No entanto, posteriormente, com a exploração de regiões do interior do Brasil, pela ação dos bandeirantes, revelando minas de ouro, diamantes e outros minérios, que seriam outras fontes de recursos para o governo português, motivou a vinda de imigrantes residentes em Portugal e a sociedade colonial começou a apresentar, mesmo que em forma diminuta, certa flexibilização social (História do Brasil por Boris Fausto, TV Escola, 2002).

Bahia e em São Vicente. Nesse momento, começava o que Dermeval Saviani (2008) denominou de “Pedagogia Brasília”.

A proposta de ensino do padre Manuel de Nóbrega destinava-se às crianças indígenas, pois eram mais “fáceis” de serem catequisadas, conforme é resumido a seguir:

A proposta de Nóbrega para elas previa um programa de atividade que incluía o aprendizado oral do português e do contar, do cantar, do tocar flauta e outros instrumentos musicais, do catecismo e da doutrina cristã, além de práticas ascéticas; em seguida, ler e escrever português e gramática latina para os postulantes à Companhia e ensino profissional artesanal e agrícola nas oficinas para os demais. Essa programação com ênfase na oralidade é que provavelmente continuou sendo praticada nos séculos seguintes com as crianças recolhidas nos aldeamentos (HILSDORF, 2005, p.07).

A proposta do padre Manuel de Nóbrega, aos poucos, perdeu força, em virtude do alto financiamento. Por conta disso, essa proposta foi alterada, orientando-se somente para a doutrinação espiritual e não para o sustento material dos grupos indígenas. Isso, porque, o aldeamento tornou-se um projeto caro, em vista das populações indígenas, em muitos casos, fugirem do processo de homogeneização, provocada pela ação do ensino dos jesuítas, bem como da captura de indígenas por colonos para formação de mão-de-obra.

Neste ensejo, a ação educativa dos jesuítas destinava-se ao ensino dos filhos da elite local, branca, (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010) e à formação de novos jesuítas, que não precisariam mais ir à Portugal para estudarem nos famosos *colégios*. Com financiamento das elites locais e Coroa Portuguesa, o primeiro colégio instalado na colônia foi em 1549, em Salvador, proposta que se assemelhava ao movimento que já vinha ocorrendo em solo europeu:

[...] na Europa, a própria Companhia de Jesus estava se **decidindo** pelo trabalho em instituições escolares, ou seja, em colégios de ensino secundário e universidades: em Coimbra, por exemplo, o Colégio das Artes Humanísticas, preparatório para a Universidade, passou a ser controlado pelos jesuítas desde 1555 (HILSDORF, 2005, p.08, grifo da autora).

Um dos motivos da transição da proposta de ensino humanístico e religioso dos jesuítas para os filhos de colonos e não mais focando-se nos meninos indígenas teve, portanto, como base uma questão econômica. Dermeval Saviani (2008) explicita que no início da atuação dos jesuítas no Brasil, em 1549, as condições nas quais eles viviam eram extremamente precárias, com pouco investimento da Coroa Portuguesa: “no início as dificuldades eram imensas, não apenas pelas condições inóspitas e pelo pequeno grupo de missionários, mas pela escassez de

recursos, uma vez que o rei enviava verbas para a vestimenta e alimentação dos jesuítas, mas não para construções” (ibidem, p.85).

Conforme apontado, a situação alterou-se, quando foi enfocada a educação de meninos brancos pelos jesuítas. Com essa mudança, colégios gratuitos e de ensino secundário foram construídos nas mais importantes vilas da colônia, financiados pela Coroa Portuguesa com uma quantia muito maior da recebida inicialmente, pois, os jesuítas passaram a receber a arrecadação de 10% da redízima, que era em mercadorias (HILSDORF, 2005), isto é, “[...] um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinado à manutenção dos colégios jesuítas” (SAVIANI, 2008, p.86). Embora fossem considerados gratuitos, nos colégios não se aceitavam alunos indígenas ou negros, pois tinham como lema a formação do futuro jesuíta (que naquela época tinha que ser pertencente da elite e, portanto, de pele branca).

A implantação dos colégios jesuítas contou com a adoção da proposta de ensino e estudos da *Ratio Studiorum*, elaborada por Santo Inácio, em 1584, e publicada, em 1599. Caracterizava-se por ser um conjunto de normas para o ensino jesuítico (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010). Com ela, o ensino tornou-se mais formatado, por meio de diversas normas e regras, além de ser uma tentativa de homogeneização do ensino dos colégios existentes em outros lugares, não somente no Brasil-Colônia.

O plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial (40), passando pelas do reitor (24), dos prefeitos de estudo (80), dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino (205), abrangendo as regras da prova escrita (11), da distribuição de prêmios (13), do bedel (7), chegando às regras dos alunos (40) e concluindo com as regras das diversas academias (47) (SAVIANI, 2008, p.90).

O ensino nos colégios jesuítas era mais rígido do que o proposto, inicialmente, nos aldeamentos indígenas. De cunho humanístico, sob vertente da cultura ocidental, “[...] nos colégios, para aculturar seus alunos brancos, os jesuítas usavam as formas da tradição, da repetição, da disciplina rigorosa com castigos físicos, da reclusão, da repressão e da exclusão” (HILSDORF, 2005, p.09). Além disso, a adoção da literatura clássica para o ensino, como foi apontado anteriormente, tratava de afastar a literatura vigente daquela época, que tinha um viés anticatólico.

Um colégio jesuíta modelar abrangia aulas de gramática latina, humanidades, retórica e filosofia, em uma gradação de estudos que, se cumprida integralmente, depois de oito ou nove anos de frequência, levaria à formação do letrado [e acrescida da teologia, à do padre da Companhia]. Para Laerte R.

de Carvalho os autores lidos nos colégios da colônia em fins do século XVI eram os mesmos do Colégio de Évora: obras de Cícero, César, Ovídio, Quinto Cúrcio e Sêneca, a *Eneida* de Virgílio, a *Arte da Gramática Latina* do padre Manuel Álvares, a *Arte da Retórica* do padre Cipriano Soares. No entanto, sabemos que esse currículo era dado de forma intermitente, dependendo da existência ou não de padres-mestres e alunos no colégio; e se os alunos que vinham para esses colégios não sabiam ainda reconhecer os caracteres latinos – pois o tupi era a língua falada no cotidiano de todas as capitanias – abria-se também uma aula ou classe de ensino de leitura, de escrita e de contas em português (idem, grifos do autor).

No entanto, no século XVIII, a hegemonia católica no ensino seria rompida: desacreditada como religião, proposta de colonização e de educação. Refletindo esse descrédito, Marquês de Pombal, primeiro-ministro de D. José I, em meados de 1750, expulsou os jesuítas do solo português, incluindo-se das colônias portuguesas, por meio de uma ação militar (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010). Assim, a “Pedagogia Brasílica” (SAVIANI, 2008) encerrava-se, finalizando um ciclo em que “[...] ao longo dos dois primeiros séculos, de 1549 até 1759, data da expulsão dos jesuítas, a pedagogia cristã, de orientação católica, gozou de uma hegemonia incontestável no ensino brasileiro” (ibidem, p.86).

Com as reformas pombalinas na Educação, o ensino passa a ser responsabilidade única do Estado Português (já que na proposta do Estado Ilustrado, em decorrência do apelo à razão, a Igreja é subordinada a ele), laica, além de ser embasada nas premissas das ciências modernas. Implantava-se, com essas medidas, o ensino público em Portugal e no Brasil (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010), em um movimento de criação de um sistema de ensino homogêneo na metrópole e nas colônias.

Entretanto, essa proposta de ensino pombalina demorou 10 anos para se consolidar, pois, por exemplo, para atender as necessidades exigidas para a ocupação do cargo de professor era preciso prestar um exame, o Beneplácito Régio, para comprovação dos conhecimentos do indivíduo. O professor deveria ser concursado, passando a ser considerado nobre pela função ocupada, além disso, em sua maioria, lecionava uma disciplina, as Aulas Régias, podendo ser em sua casa ou em uma sala específica. Com isso, o aluno tinha que se deslocar para onde residiam os professores (idem).

Em inícios de 1759, [Marquês de Pombal] providencia o fechamento de sete escolas elementares em Lisboa que estavam sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Em 28/6/1759 fecha os colégios jesuíticos em todo o reino e funda, nas cabeças de comarca, **aulas régias avulsas** secundárias – para meninos – de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia, a serem preenchidas por professores escolhidos em concurso público e pagos

pelo Erário Régio, portanto, contratados como funcionários do Estado (HILSDORF, 2005, p.20, grifos da autora).

Dentre as propostas, previa o ensino na língua materna e o ensino de temas práticos à vida comum. Assim, o Ensino Elementar e Ensino Secundário foram organizados com a criação das Aulas Régias, “[...] disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do ‘subsídio literário’ instituído em 1772” (SAVIANI, 2008, p.92), que eram embasadas pelos preceitos iluministas e laicos. Embora sua base fosse racionalista, teve como origem os oratonianos, uma ordem religiosa católica (ibidem).

Dessa forma, para os estudos menores (Ensino Elementar e Secundário):

O montante inicial das aulas régias avulsas elementares e secundárias – isto é, de estudos menores – foi detalhado, para todo o império português, na lei e no Mapa de 6/11/1772: o Brasil começava com 44 aulas régias, sendo 17 de primeiras letras, 15 de gramática latina, seis de retórica, três de gramática grega e três de filosofia. A expansão da rede seria financiada pelo Subsídio Literário, imposto criado por lei de 10/11/1772. No Brasil cobrava-se 1 real em cada arrátel de carne verde cortada nos açougues e 10 réis em cada canada de pinga destilada nos engenhos. Para que o dinheiro fosse aplicado segundo o previsto, Pombal criou um fundo específico para o Subsídio Literário, evitando que os recursos ‘desaparecessem’ nas contas do Erário Régio (HILSDORF, 2005, p.21-22).

No caso dos estudos superiores, a Universidade de Coimbra, em Portugal, foi reorganizada pelo Marquês de Pombal, nos moldes das ciências modernas e racionais, bem como foi o local onde ocorreram as discussões dessa nova proposta de ensino (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010).

Antes da reforma pombalina havia, na Universidade de Coimbra, os cursos de Medicina, Direito Canônico e Civil e Teologia. Posteriormente, foram incluídas as Faculdades de Matemática e Filosofia (Filosofia Natural), com a alegação de serem voltadas às necessidades práticas da vida (idem).

Em fins de 1770, ele criou uma comissão - a Junta da Providência Literária -, incumbida de redigir novos estatutos. Estes aparecem a 28/8/1772, dando uma nova organização à Universidade, reestruturada para poder produzir e ensinar as ciências modernas. Na Faculdade de Teologia, houve a substituição do estudo da religião e da moral reveladas pelo da religião natural, proposta pelos pensadores iluministas; na Faculdade de Direito, a substituição do direito canônico, da Igreja, pelo ‘direito natural e público das gentes’, isto é, o jurisnaturalismo, o direito civil – que leva em conta a história, a crítica a hermenêutica no tratamento das questões jurídicas – e que vinha sendo formulado pelos teóricos desde meados do século anterior; na Medicina, a valorização do método experimental e da matemática, ou seja, o tratamento

quantificado dos fenômenos, com a substituição dos estudos baseados em compêndios por exercícios práticos, demonstrações, uso de laboratórios, gabinetes científicos, museus, jardins botânicos e biotérios (HILSDORF, 2005, p.22)

Na proposta de ensino pombalina eram enfocados o ensino da cultura clássica e aspectos que constituíam a nação portuguesa, com a “[...] ênfase dada ao estudo da gramática da língua **portuguesa**, que passa a ser ensinada também nas aulas de latim. Essa medida implicou, para a colônia, proibição de se falar a língua geral, o tupi” (ibidem, p.20, grifo da autora). Além disso, foram proibidos os livros escritos por jesuítas e adotadas cartilhas e gramáticas.

No caso das aulas elementares para meninos, criadas em 1772, além da ortografia, da gramática da língua nacional e da doutrina cristã, seus professores deveriam ensinar a história pátria (e não apenas a história sagrada, como era praxe), a aritmética aplicada ao estudo de moedas, pesos, medidas e frações e, ainda, as normas de civilidade, visando a formação do homem polido, isto é, civilizado, ‘ordenado’ segundo os costumes sociais, como era de uso em colégios e escolas de toda a Europa (ibidem, p.21).

Maria Hilsdorf (2005) esclarece que muitos dos preceitos defendidos pelos jesuítas para o ensino ainda se mantiveram, mesmo com a adoção das medidas pombalinas no século XVIII. Dentre eles: “[...] as práticas de memorização, de disputas orais e uso de autores latinos do cânone jesuítico, ao invés da observação e da experiência preconizadas pelas reformas pombalinas” (ibidem, p.27).

Com a vinda da família real de D. João VI, para o Brasil, em 1808, em virtude da ameaça de Napoleão Bonaparte de invadir Portugal, a colônia transforma-se em metrópole. A proposta de ensino, nesse período, concretizava ainda mais a perda do poderio da Igreja sobre a educação, com a

[...] estatização, no sentido de concentrar o controle da educação escolar dos níveis secundário e superior nas mãos do Estado, e pragmatismo, no sentido de oferecer conhecimento científico utilitário, profissional, em instituições de ensino avulsas, isoladas, segundo o modelo ilustrado (ibidem, p.34).

Assim, o Estado era responsável pelo Ensino Secundário, Ensino Superior e Ensino Profissional, sendo o Ensino Superior criado anteriormente ao Ensino Secundário (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010), os quais serão abordados a seguir.

O Ensino Profissional tem como início o ensino de ofícios para meninos órfãos da Casa da Pia de Lisboa, em Portugal, onde podiam se formar como sapateiros, pedreiros, carpinteiros,

fundidores etc. Esses órfãos, juntamente com os mestres de ofício, vieram ao Brasil, especificamente ao Rio de Janeiro (RJ) (idem), onde foi criado o Colégio das Fábricas, a fim de dar prosseguimento à proposta do Ensino Profissional. Nesse local, os órfãos moravam e a cada dia aprendiam um ofício diferente. A proposta inovadora para a época teve curto tempo de duração.

Essa situação ocorreu, porque o Brasil e a Inglaterra tinham um acordo comercial, conhecido como Abertura dos Portos às Nações Amigas, estabelecido em 1810, pelo, então, rei Dom João VI. Na verdade, o Brasil tinha como parceiro comercial unicamente a Inglaterra como fornecedora de produtos industriais.

Foi justamente esse acordo de exclusividade comercial que inviabilizou o desenvolvimento da produção industrial no Brasil. Como a Inglaterra produzia em escala global mercadorias industrializadas, como os tecidos, era muito difícil competir com seus baixos preços. Essa situação fez com que a produção de mercadorias no Brasil, que era manufaturada (artesanal), se enfraquecesse. Consequentemente, não era viável mais ter um Ensino Profissional e manter o Colégio das Fábricas no Brasil (idem).

Em contraponto ao Ensino Profissional, o Ensino Superior estava em franca expansão, acompanhando o processo de modernização das províncias, como a do Rio de Janeiro (RJ).

Nessa época, foram criadas: a Biblioteca Nacional (1814), a Academia da Marinha (1808), a Academia Real Militar (1810), o curso de Cirurgia (1810), o Laboratório de Química (1812), o curso de Química, na Bahia (1817), em um movimento de formar as elites para uma educação prática, necessária à manutenção da vida cotidiana. Por isso que os cursos de Medicina e Engenharia foram implantados, para formar as elites, bem como os altos cargos do Exército e da Marinha (o primeiro curso de Engenharia foi instalado na Academia Militar) (idem).

Destaca-se que com a chegada da família real, em 1808, foi proposto, em primeiro lugar, o Ensino Superior e Ensino Profissional e somente depois o Ensino Secundário (idem). Isso porque, nesse período, não havia um sistema educacional como é encontrado atualmente (ano de 2015).

Os poucos alunos que atingiam o Ensino Superior eram pertencentes da elite econômica e política e tiveram oportunidades de formação anterior em escolas privadas ou por meio de professores particulares²². Isso, porque, no Ensino Superior, por exemplo, na Academia Militar,

²² Conforme aponta a Prof^ª Dr^ª Maria Celi Chaves Vasconcelos (HISTÓRIA DO BRASIL – PRECEPTORAS. UNIVESPTV, 2011), no século XIX era muito comum a educação das crianças de famílias ricas no próprio ambiente doméstico, por meio da atuação de preceptoras. Espelhando-se na prática europeia de educação

os livros eram em francês, o que exigia uma extensa erudição do aluno. Em face disso, foi criado o Ensino Secundário, preparatório para o Ensino Superior, embora o acesso continuasse excludente (idem).

A proposta educativa, nessa época, refletia os anseios da classe aristocrática²³ rural, pertencente ao Partido Brasileiro, conhecido como Partido dos Moderados. Foram os integrantes desse partido - a maioria formados na Universidade de Coimbra, em Portugal (HILSDORF, 2005) - que realizaram a Independência do Brasil, em 07 de setembro de 1822, sob a atuação do monarca Dom Pedro I²⁴.

Considerados liberal-conservadores, traziam ao cenário político o viés do liberalismo (liberdade, igualdade), mas o aplicavam para a manutenção da propriedade de escravos, posto serem grandes latifundiários escravagistas. Por isso, para esse grupo político a Monarquia deveria ser mantida, mas submetida à Constituição.

Embora tenha sido esse partido político que influenciou mais diretamente na Proclamação da República, em 1889, Maria Hilsdorf (2005) aponta a presença de outros partidos políticos

aristocrata, no Brasil, famílias nobres e de profissionais liberais passaram a contratar o serviço de jovens mulheres, detentoras de uma extensa erudição. As famílias, conforme aponta a autora, recorriam aos jornais anunciando a intenção de contratar preceptoras para o ensino de seus filhos, sendo este um veículo também de divulgação do serviço. Eram-lhes exigidas a residência na casa da família, serem solteiras, terem boas referências, podendo ser estrangeiras (muitas eram alemãs, francesas, suíças) ou brasileiras recém-chegadas da Europa, devendo ter conhecimentos sobre idiomas e “excetuando-se o português e o francês, que quase sempre estavam presentes nas lições oferecidas, os demais conhecimentos ensinados variavam entre a escrita, a leitura e contas, latim, inglês, alemão, italiano, espanhol, caligrafia, literatura, composição, religião, música, piano, gramática portuguesa, latina, francesa e inglesa, lógica, matemática, geometria, aritmética, álgebra, História do Brasil, geografia, desenho, pintura e aquarela. Para as meninas, havia habilidades específicas a serem ensinadas, como bordar, costurar, marcar, cortar, dançar, além de outros trabalhos manuais” (VASCONCELOS, 2008).

Suas funções destinavam-se ao auxílio nas lições e nas demais atividades cotidianas da criança. Ademais, era comum a prática da contratação de professores particulares, especialistas em determinada disciplina para a preparação do jovem aos exames de admissão ao Ensino Secundário ou, dependendo da educação recebida, diretamente aos exames do Ensino Superior, cuja preferência eram as universidades europeias.

A escola, como o local reservado ao ensino, não era bem vista pelos nobres brasileiros, posto ser um lugar que aproximaria os filhos das famílias ricas com os mais pobres, o que poderia, segundo visão da época, corrompê-los. Além disso, poucas eram as famílias que defendiam a educação das mulheres, restando-lhes a aprendizagem por meio das preceptoras (as aulas de piano, primeiras letras, costura etc.), impossibilitando-as de se formarem por meio do ensino regular, quiçá no Ensino Superior. O anseio era que as jovens não fossem desvirtuadas do papel social de futura esposa e mãe (idem).

²³ Segundo Boris Fausto, a aristocracia no Brasil não era formada por pessoas oriundas da realeza. Eram títulos concedidos a algumas pessoas, em forma de homenagens, que propiciavam uma distinção social almejada e invejada. Em contraponto, Dom Pedro I formava uma rede de subalternos “fiéis” (História do Brasil por Boris Fausto, TV Escola, 2002).

²⁴ Com a Independência do Brasil, em 1822, inicia-se o Império no Brasil, dividido em três momentos: reinado de Dom Pedro I (até 1831), Regência (até 1840) e Segundo Reinado de Dom Pedro II (até 1889), que teve como marco final a Proclamação da República, em 1889.

O evento da Independência do Brasil, em contraponto ao ideário do grito de Dom Pedro I às margens do rio Ipiranga, na verdade, foi concedido mediante o pagamento de uma quantia para Portugal, pela perda da colônia. Não havendo recursos suficientes, foi preciso pedir um empréstimo à Inglaterra, gerando a primeira dívida externa do Brasil. Assim, a Independência do Brasil foi de certa forma pacífica, diferentemente das experiências das colônias espanholas na América. No entanto, Boris Fausto salienta a presença de algumas revoltas, principalmente, a Revolta da Bahia (idem).

nesse momento: Partido Português (membros defendiam o Absolutismo, composto por militares e comerciantes portugueses, defensores do Brasil manter-se como colônia de Portugal) e Partido Radical (membros defendiam o povo e as reformas políticas, como o sufrágio universal, a abolição dos escravos e a reforma agrária, composto por artesãos, comerciantes, jornalistas).

Dessa forma, liberais e conservadores (Partido Brasileiro e Partido Português) uniam-se na defesa do escravismo, combatendo as pressões econômicas e políticas da Inglaterra²⁵. Internamente, alguns aspectos distanciavam esses partidos políticos, mas eram muito tênues perto dos interesses maiores que os impulsionavam. Assim, “dizer que a Independência foi moderada significa dizer, para o historiador J. Honório Rodrigues, que ela foi um movimento contra-revolucionário, que altera a superestrutura político-jurídica do novo país, mas não a infra-estrutura econômico-social” (ibidem, p.43). Com a Independência do Brasil (1822), assume o monarca Dom Pedro I, filho de Dom João VI, mantendo o sistema monárquico e português.

A autora aponta que, mesmo com a presença do ideário iluminista e liberal nas propostas de alguns partidos políticos, não significava a defesa, propriamente, da classe mais pobre. Excetuando-se o Partido Radical, não havia uma preocupação explícita a respeito da educação para todos os cidadãos. Para os membros do Partido Brasileiro e Partido Português, a palavra “povo” relacionava-se única e exclusivamente à classe econômica da qual pertenciam os latifundiários.

Segundo Maria Hilsdorf (2005), escravos e índios não eram nem considerados seres humanos, mas “coisas” e os homens livres e pobres eram chamados de “plebe”. Por isso, o financiamento da Educação deveria ser direcionado ao “povo”, embora fosse essa classe social que poderia custear a Educação no ensino particular, cujo preparo permitia à entrada no Ensino Superior, sendo criada pela Assembleia Constituinte, em 1823, somente duas faculdades, em São Paulo e Olinda.

Nesse período, a Assembleia Constituinte foi formada para a elaboração da Constituição Imperial, no entanto, esse processo não foi isento de entraves entre os partidos políticos com o rei Dom Pedro I (eram frequentes as disputas entre grupos formados por portugueses e grupos de brasileiros pelo controle do país e do Exército). Por conta disso, o monarca dissolveu a

²⁵ Nessa época, a Inglaterra vivia a Revolução Industrial e impôs uma restrição ao comércio com países que se valessem da escravidão. Por trás desse veto, o movimento inglês para o fim do tráfico e da escravidão não era por fins humanitários, mas pelo interesse na mão-de-obra livre, não escrava, embora semelhantemente explorada (idem), que viria a ser um importante mercado consumidor de produtos, os quais muitos “trabalhadores livres” ajudariam a fabricar.

Assembleia Constituinte e, em 1824, impôs autoritariamente uma Constituição, elaborada por ele.

Dissolvida a Assembleia, foi promulgada a Constituição do Império (25/3/1824). De orientação liberal, mas não democrática, esse documento assegurava direitos civis (de cidadania) aos brasileiros brancos, mas não aos índios e escravos, e direitos políticos (de voto) aos brasileiros brancos que tinham, no mínimo, renda de 100 mil réis anuais: quem é ‘coisa’ não tem direitos, quem é ‘povo’ ou ‘plebe’ tem direitos civis e políticos diferenciados, proporcionais à renda (ibidem, p.43-44).

Na área da Educação, foi previsto, na Constituição Imperial de 25 de março de 1824, o Ensino Elementar gratuito e, nos colégios e universidades, o ensino de Ciências e Artes, para “todos”, no entanto, segundo Maria Hilsdorf (2005), três quartos da população daquela época era formado por escravos, portanto, somente uma minoria, branca, era atendida pela legislação. Mantinha-se o modelo político e econômico aristocrata, escravagista, monarquista (agora regulamentado por uma Constituição) e liberal.

Outros projetos para a Educação foram apresentados, porém, sofriam com a falta de estrutura financeira para a implantação de escolas e de aulas, como o projeto do deputado liberal-radical Januário Cunha Barbosa, que defendia a criação de um sistema nacional de ensino com Escolas Elementares, chamadas de Pedagogias, Secundárias com os Liceus e Ginásios e Escolas Superiores com as Academias (idem). No entanto, o modelo pombalino ainda imperava nessa época.

Representada no ano seguinte de 1827, a parte referente à escola primária foi para o plenário, mas sofreu tantas emendas que, quando obteve aprovação como lei, em 15/10/1827, estava reduzida à manutenção das aulas avulsas públicas de primeiras letras de origem pombalina, para meninos e, estas sim, uma inovação, também para as meninas (ibidem, p.44).

Assim, o Ensino Primário embasava-se no modelo das aulas avulsas para meninos e meninas, em escolas públicas, para uma pequena elite branca, dando margem à atuação das escolas privadas e professores particulares. O método mais utilizado, nessa época, era conhecido como método mútuo, exposto a seguir.

Como aponta Dermeval Saviani (2009), a lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, foi o primeiro momento em que houve uma preocupação (embora pequena) com a formação dos professores, mesmo que fosse atribuída a responsabilidade da formação para os próprios professores.

Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (ibidem, p.144).

Dessa forma, com essa legislação foi escolhido o ensino mútuo, método para organização das aulas de Primeiras Letras (Ensino Elementar), cuja proposta assemelhava-se às implantadas em governos liberais. Esse método foi anunciado em 1808, mas somente aprovado com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 15 de outubro de 1827, conforme apresentado anteriormente.

Segundo Dermeval Saviani (2008), o ensino mútuo era chamado também de método monitorial ou método lancasteriano, em alusão a um de seus criadores: Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, pastor da seita dos Quakers.

Tratava-se de um método que se apoiava na atuação de alunos considerados “mais adiantados” no ensino, auxiliando (ou substituindo) o professor, o que representava um processo de desvalorização do trabalho docente (SAVIANI, 2008). Além disso, com base no citado autor, o método mútuo enfatizava a competição entre os alunos e baseava-se em regras e disciplinas rigorosas.

[...] à época, esse ‘método’ era divulgado como a alternativa mais viável à tradicional forma de ensino individual, pois, baseando-se no princípio do ensino entre as crianças – as quais, agrupadas em decúrias, realizavam uma série progressiva e controlada de atividades de leitura, escrita e cálculo sob a supervisão de alunos monitores -, parecia dar conta das intenções de disseminar mais rapidamente a cultura letrada sem ampliar os custos com professores e materiais de ensino. Os procedimentos metodológicos do ensino mútuo utilizavam a oralização, a escrita em caixas de areia e os silabários impressos em quadros murais (cartazes) para as atividades de ensino-aprendizagem em grupo, diminuindo as despesas com livros, papel e tinta, materiais reservados aos alunos mais adiantados (ibidem, p.44).

Poucos investimentos foram destinados ao Ensino Elementar (Primeiras Letras), mesmo constando na Constituição de 1824 ser gratuito e obrigatório. Ademais, a proposta do Ensino Profissional durou pouco tempo. Essa situação ocorreu, porque não havia um verdadeiro interesse de que a Educação fosse disponibilizada a todos. Ler e escrever não era “necessário” a todas as pessoas, somente aos professores, funcionários públicos e membros da elite política.

Essa era uma das principais diferenças entre o Brasil e a Inglaterra. Para os ingleses, em plena Revolução Industrial, o ensino era primordial para a formação do proletariado urbano. Diferentemente, no caso do Brasil, não havia um movimento favorável ao ensino dos escravos,

já que muitos morriam logo e fugiam, além disso, para o trabalho que realizavam era preciso somente a força (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010).

O destaque ao Ensino Superior ocorreu, pois era necessária a formação em solo brasileiro de profissionais liberais (advogados, médicos, engenheiros), impulsionando, além do Ensino Superior, o Ensino Secundário, preparatório para a etapa superior. Por isso, nesse período, Dom Pedro I continuou com o incentivo ao Ensino Superior, em detrimento ao Ensino Elementar.

Dom Pedro I criou, pela lei de 11 de agosto de 1827, os cursos jurídicos e sociais, como a Faculdade de Direito Largo São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito na Universidade de Olinda, em Pernambuco. A intenção da instalação dos cursos de Direito no Brasil era a formação dos magistrados e juristas (funcionários com altos cargos, conhecedores das leis), não, necessariamente, o advogado. Era preciso formar uma elite política para a manutenção do Estado Imperial.

Anos mais tarde, em 1832, foram criadas as Faculdades de Medicina em Salvador (Bahia) e a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (RJ) (idem). Quanto ao Ensino Secundário iniciou-se a construção do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (RJ), durante o período da Regência no Brasil, que será abordado mais à frente.

Quando em 1831, Dom Pedro I voltou para Portugal, em virtude de disputas pela sucessão do trono português, iniciou-se um novo período imperial no Brasil. Em virtude da minoridade de Dom Pedro II, filho do monarca, o governo brasileiro foi governado por regentes, pertencentes da elite monárquica.

O governo dos regentes foi caracterizado por uma maior descentralização política, buscando atender os interesses das províncias, sobretudo das províncias de São Paulo, Minas e Bahia, mas foi justamente esse movimento que impulsionou alguns grupos políticos a exigirem a volta do poder centralizado. Com isso, foi elaborado um decreto que antecipava a maioridade de Dom Pedro II, que naquela época tinha 14 anos. Dom Pedro II assume o trono em 1840 e inicia o Segundo Reinado, apresentado a seguir.

No período governado pelos regentes, anterior ao Segundo Reinado, Maria Hilsdorf (2005) destaca a aprovação do Ato Adicional de 1834, vinculado à Constituição de 1824, que, em acordo com o Partido Radical, apresentava propostas descentralizadoras, como a implantação de Assembleias Legislativas nas províncias, bem como a criação das primeiras Escolas Normais no Brasil.

A primeira Escola Normal a ser implantada foi em Niterói (RJ), em 1835. Iniciava-se, nesse momento, uma maior preocupação com a formação dos professores, no entanto, as

Escolas Normais teriam existência descontínua (SAVIANI, 2009), cujos detalhes serão expostos na seção seguinte desse trabalho.

Como foi apresentado anteriormente, o ensino no Império era dividido em Ensino Elementar, Ensino Secundário e Ensino Superior. Em virtude de já ter sido caracterizado o Ensino Elementar e Superior, será focado o Ensino Secundário.

Criado, em 1837, no período da Regência (quando Dom Pedro II ainda não tinha atingido a maioridade) pelo decreto imperial, de 02 de dezembro de 1837, a primeira instituição escolar, especificamente, para o Ensino Secundário foi o Colégio Pedro II, que até hoje (ano de 2015) está em atividade.

Implantado no espaço onde funcionava o antigo Seminário de São Joaquim, o Colégio Pedro II utilizava uma estrutura predial que não havia sido projetada para ser um colégio, diferentemente do que anos mais tarde foi visto com o Ginásio José Bonifácio, a primeira instituição de ensino, cujo prédio foi projetado para funcionar como um colégio, em 1877, no Rio de Janeiro, tornando-se, posteriormente, o Centro Cultural José Bonifácio (que está em atividade atualmente).

O Ginásio José Bonifácio possuía alas diferentes para meninos e meninas, distintamente do Colégio Pedro II que somente oferecia educação aos meninos. Naquela época, a educação das meninas não era prática geral, embora fosse prevista na lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como Lei das Escolas de Primeiras Letras, sendo mais oferecida pelas escolas particulares somente de meninas, onde, além das aulas preparatórias avulsas, era ensinado costura e outras atividades consideradas “femininas”.

Dessa forma, a fim de “assegurar” (e selecionar) a entrada dos alunos (meninos, oriundos da elite) no Ensino Superior, foi criado o Colégio Pedro II, em 1837, não havendo uma proposta ampla de expansão e formalização do Ensino Secundário nas províncias.

Para conseguir esse resultado, o poder central criou apenas um estabelecimento de ensino secundário, o Colégio Pedro II (1837), na Corte, e impediu que os liceus e ginásios secundários criados pelas províncias e pela iniciativa privada dessem acesso direto às Academias – como era o caso do Pedro II – obrigando os alunos deles a fazerem exames de ingresso aos cursos superiores (HILSDORF, 2005, p.47).

Com esse impedimento, o Ensino Secundário formalizado ficou restrito ao Colégio Pedro II. Nas províncias, havia de forma fragmentada um ensino preparatório para o exame de admissão ao Ensino Superior, realizado, principalmente, pela iniciativa de particulares. Segundo Maria Hilsdorf (2005), embora fossem denominados de Liceus, Colégios ou Ateneus,

nas províncias, o Ensino Secundário não logrou, em contraponto ao que se verificava nos países europeus que possuíam instituições escolares para esse nível de ensino.

O Colégio Pedro II²⁶, criado pelo decreto imperial em 02 de dezembro de 1837 (mesmo dia do aniversário do monarca Dom Pedro I), pelo ministro Bernardo Pereira de Vasconcelos, objetivava ser uma instituição secundária de referência para o ensino nas províncias, baseada no modelo do Collège de France, idealizado por Napoleão Bonaparte. Foi no Colégio Pedro II que os filhos de Dom Pedro I, como o monarca Dom Pedro II e os netos, estudaram, dando dimensão à importância dessa instituição escolar na época (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010).

O ensino no Colégio Pedro II era constituído por aulas avulsas, semelhantes às Aulas Régias Pombalinas, das disciplinas de Latim, Retórica, Filosofia, Geometria, Francês e Comércio que se reduziam ao que era pedido nos exames de admissão para o Ensino Superior, sobretudo, para as Faculdades de Direito e Medicina. Por isso, o Ensino Secundário era conhecido por seu caráter preparatório (idem).

Para esse nível de ensino, diferentemente do Ensino Elementar, o professor não era contratado como funcionário público²⁷. Se uma pessoa tivesse conhecimentos de uma disciplina específica, como o Francês, abria um curso para lecionar esta matéria. Normalmente, os professores eram profissionais liberais (médicos, advogados etc.) conhecidos na corte imperial.

²⁶ Com a expansão do Ensino Secundário particular, outro importante colégio, concorrente do Colégio Pedro II, foi o Colégio Abílio da Corte, inaugurado em 1870 e idealizado pelo médico baiano Abílio Cesar Borges, o Barão de Macahubas, Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia, em 1856-1857, e proprietário de colégios em Salvador (1858).

Além de promover prestígio social a quem o cursava, o Colégio Abílio da Corte tinha como proposta pedagógica um ensino que se distanciava do uso de castigos físicos como punição, bem como defendia o uso de globos e mapas para as aulas de História que, tradicionalmente, se valiam de ditados e materiais estrangeiros, como os manuais de ensino, cuja leitura dos textos era realizada pelo professor, e, posteriormente, copiada pelos alunos. Nesse Colégio, o aluno não precisava cursar os 7 anos de duração do ensino proposto pelo Colégio Pedro II, além de possibilitar a escolha entre o internato ou a permanência parcial na instituição. A aprovação nos exames parcelados de cada disciplina promovia a entrada do aluno no Ensino Superior, pois a inserção do aluno ocorria por meio da aprovação em cursos seriados, por isso o Colégio Abílio da Corte era preferido ao Colégio Pedro II, já que ofertava um ensino mais rápido.

Esse Colégio ficou conhecido pelo romance “O Ateneu”, escrito por Raul Pompéia, ex-aluno da instituição (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010). O poeta Castro Alves e Rui Barbosa também estudaram nesse Colégio.

²⁷ Como é apontado sobre o vínculo contratual dos professores nos artigos destacados, a seguir, da lei que institui a criação das Escolas de Primeiras Letras de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 28 mai. 2015.

“Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º”.

Além disso, a reputação do professor era medida pelo número de alunos que ingressavam no Ensino Superior. Uma boa reputação significava mais alunos e prestígios, posto que os resultados e o nome do professor que preparou o aluno para os exames eram divulgados pelos jornais (idem). Quanto à organização dos cursos, não havia uma estruturação e regularidade do ensino, cada curso possuía um tempo de duração.

Dessa forma, para que os alunos fossem admitidos no Ensino Superior era preciso:

- a) estudar matérias específicas para fazer os exames preparatórios parcelados;
- b) o estudante poderia fazer um exame por vez. O conjunto de aprovação desses exames parcelados lhe garantia o ingresso na faculdade escolhida;
- c) os exames eram feitos por uma bancada examinadora;
- d) os estudos poderiam ser feitos em escolas particulares ou através de um professor particular na chamada 'aula avulsa'. Cada exame valia por dois anos (idem).

O Colégio Pedro II possuía um modelo de ensino distinto do que se encontrava nas províncias. Seu sistema de ensino era seriado, cuja duração era de 7 anos, além de ter um estatuto onde era descrito quem deveria ser o professor do colégio, quais saberes deveria ter, qual seria a ordem que esses saberes deveriam ser ensinados e a duração do ensino no colégio.

Com base em uma proposta de ensino conteudista (enciclopédico), com extensa carga horária de estudos para os alunos, o currículo era voltado às áreas das Ciências, História e Geografia (que eram propostas de forma interdisciplinar), além de se ensinar História do Brasil e História Universal, ressaltando-se a história das figuras públicas, vistas como heróis, cuja ação no passado era um exemplo importante para a formação dos alunos (idem).

O Colégio Pedro II tornou-se um local onde somente a elite política e econômica podia frequentar, diferentemente do Ensino Secundário das províncias que apresentava, embora em pequena proporção, uma maior abrangência. Essa situação foi motivo de denúncia do político, escritor e professor do próprio Colégio Pedro II, Joaquim Manuel de Macedo, já que o Colégio deveria assegurar o preenchimento de 20 vagas para os alunos pobres e órfãos (a maioria deles tinham que trabalhar, no auxílio ao sustento da casa). O que, na verdade, ocorria era a troca de favores entre alguns políticos que conseguiam, dessa forma, vagas no Colégio para seus afilhados. Em suma, o Colégio Pedro II assegurava as vagas de membros da elite, em um processo cíclico de formação exclusiva dos futuros membros da elite econômica e política do país (idem).

Ao longo do tempo, no Brasil Império, o Colégio Pedro II precisou se adaptar, em vista da grande procura, realizando algumas alterações de sua proposta inicial, que era mais

“seletiva”: optou pelos exames por disciplinas e não por séries, e a inserção de alunos avulsos, em oposição ao modelo regular de ensino (idem).

Com o início do Segundo Reinado, em 1840, quando Dom Pedro II assume o trono, mediante um decreto que antecipava sua maioridade, por pressões políticas, um novo rearranjo político ocorreu. Foi formado o Partido Conservador, que representava os interesses dos altos funcionários do Império e dos grandes cafeicultores do Rio de Janeiro. Além desse partido havia o Partido Liberal, formado por indivíduos das províncias de São Paulo, Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, que buscavam uma representação menos centralizada do que a presente no Partido Conservador.

No Segundo Reinado, o processo de modernização do país se intensificou. Foi criado o primeiro sistema de bancos, com o Banco do Brasil, bem como a construção de estradas de ferro, no Nordeste do país, unindo a Bahia e Pernambuco, e as estradas de ferro em São Paulo e Rio de Janeiro. Essas duas regiões, São Paulo e Rio de Janeiro, tiveram a maior expansão ferroviária, visto serem locais de intensa produção de café, que necessitava de transporte para ser exportado para os portos, destinando-se ao mercado consumidor estrangeiro, principalmente a Europa (idem).

A produção cafeeira no Brasil teve início com as plantações de café no Vale do Paraíba, no Rio de Janeiro, sendo, somente após 1860, que a produção de café migrou para o Oeste Paulista, em São Paulo. Boris Fausto destaca que a produção de café representava 60% das exportações do Brasil nos anos finais do Império, enquanto a produção de açúcar estava em declínio (idem).

Nessa época, no cenário político, propostas descentralizadoras e progressistas eram “permitidas”, no entanto, não representavam uma alteração substancial da hierarquia política e social. Assim, surgiu uma nova classe de proprietários de terras e escravos (embora a imigração europeia estivesse em crescimento, a base de trabalho era substancialmente escrava) que migrou para o mundo público, a fim de manter suas propriedades (terras e escravos), ao mesmo tempo inserir o país na modernidade. É o governo Saquarema, em alusão à região de origem desse grupo liberal moderado, proprietários de plantações de açúcar e café na região de Saquarema, província do Rio de Janeiro (HILSDORF, 2005, p.46).

O objetivo deles é, mantendo a hierarquia dos ‘três reinos’ do povo, da plebe e das coisas, promover mudanças na sociedade brasileira que consigam preservar a ordem (dirigindo e promovendo a expansão da classe senhorial escravista) e difundir a civilização (superando a ‘barbárie’ dos sertões e a ‘desordem’ das ruas, o atraso do passado colonial e as tendências localistas

dos liberais mais radicais, além de usufruir dos benefícios do progresso e da razão modernos).

A centralização permite o olhar vigilante do governo saquarema sobre toda a sociedade, olhar este, por sua vez, exercido mediante procedimentos de controle e moldagem centralizados, para garantir a ordem e a civilização: a nomeação dos presidentes das províncias; o controle dos impostos; a promoção de Exposições Nacionais para exibir os resultados de um padrão ordenado de trabalho em todo o território do Império (a primeira delas data de 1861); a difusão da literatura de autores como Joaquim Manuel de Macedo, que descreve os comportamentos adequados à ‘boa sociedade’; e o fortalecimento do modelo escolar e da forma escritural das relações sociais.

O governo Saquarema abriu espaço para a descentralização política, no entanto, controlada, para que, ao final, a estrutura política e econômica no Império não fosse alterada. A nova roupagem referia-se à busca da modernização do país, afastando aos poucos o modelo colonial, cujos vestígios ainda existiam.

A descentralização política refletiu, sobretudo, na manutenção da fragmentação da proposta educativa. Às Assembleias Provinciais foi atribuída a responsabilidade pelo Ensino das Primeiras Letras e a oferta de cursos para a formação de professores; o Ensino Secundário também a cargo das Assembleias Provinciais, mas, na verdade, controlado pela Assembleia Geral, como forma de selecionar a entrada no Ensino Superior; e à Assembleia Geral a responsabilidade pelo Ensino Superior.

A oferta de ensino não era democrática. Além disso, por meio da presença das Inspetorias de Ensino em todas as províncias verificava-se a forte diretividade do poder central, não somente no Ensino Secundário e Ensino Superior, mas também no Ensino Elementar (das Primeiras Letras):

[...] com funções fiscalizadoras dos estabelecimentos públicos e particulares, elas procuravam uniformizar a organização das aulas, as práticas docentes e os métodos e programas de ensino, com vistas a difundir pela cultura letrada o modelo unificado de civilização definido pelos saquaremas (ibidem, p.48).

Essa situação somente se alterou quando um grupo de liberais reformistas iniciou um debate em defesa de propostas mais modernas, as quais influenciaram no declínio do regime imperial. Nessa perspectiva, a abolição de escravos era defendida, por isso, são conhecidos como o grupo liberal abolicionista: “Para esses liberais a abolição era parte de um programa mais amplo, que incluía o regime da pequena propriedade, o crescimento da indústria, o voto universal, o ensino primário estatal e gratuito e a liberdade de ensino para a iniciativa privada” (ibidem, p.49).

A produção de café no Brasil baseava-se no trabalho braçal dos escravos, no entanto, o uso da escravidão em outros países, nesta época, estava em crise, além de ser combatida pela Inglaterra, que havia adotado o trabalho livre para suas fábricas. Essa situação foi recebida com uma forte recusa da elite política e econômica brasileira que se baseava exclusivamente na escravidão. No entanto, mesmo se opondo, em 1850, o tráfico de escravos no Brasil foi extinto, mediante pressões externas, sobretudo, econômicas.

Maria Hilsdorf (2005) apresenta dados que demonstram que, em consonância a essa visão mais moderna, o número de escolas aumentou consideravelmente em 1862, no entanto, grande parte desse crescimento deveu-se às Escolas de Primeiras Letras (Ensino Elementar) e aos Colégios (Ensino Secundário) particulares. Embora o discurso político visasse à igualdade, o acesso à Educação para todos, isto é, que as Escolas de Primeiras Letras fossem responsabilidade nacional e não somente provincial, a proposta de Educação não incluía a todos, nem aos negros e indígenas, além de incentivar a Educação pela iniciativa privada, cujo modelo escolar privado era idealizado como o que trouxe ao Brasil Império propostas e tendências pedagógicas mais atualizadas, vindas dos países europeus.

Entretanto, muitos foram os defensores do ensino público gratuito, cuja responsabilidade deveria ser do Estado estritamente. Um deles foi Rui Barbosa: “[...] no seu *O Liberalismo Demiurgo*, o Estado, e não os particulares regidos pelas leis do mercado, é que pode praticar uma ação educativa caracteristicamente protetora, garantidora, ampla, sistematizadora e múltipla” (ibidem, p.51, grifos da autora).

Em uma questão os grupos políticos convergiam: a modernização da Educação. Esse processo pode ser ilustrado pela mudança de métodos de ensino, da substituição do método mútuo para o método intuitivo ou lições de coisas, na segunda metade do século XIX: “[...] concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX” (SAVIANI, 2008, p.93).

A adoção do método intuitivo ocorreu pela Reforma Leôncio de Carvalho (decreto nº 7.247/1879): “É o que se evidencia no enunciado da disciplina ‘prática do ensino intuitivo ou lições de coisas’ (art. 9º) do currículo da Escola Normal, bem como no componente disciplinar ‘noções de coisas’ (art.4º) do currículo da escola primária” (ibidem, p.17).

Proposta de ensino europeu, o método intuitivo enfocava a percepção sensível, a observação dos alunos para o processo da busca do conhecimento, por isso, foi muito importante, nesse momento, o desenvolvimento de materiais didáticos com ilustrações e figuras. Além disso, previa a inclusão de mobiliários adequados aos alunos e a utilização do

livro didático assumia maior preponderância no auxílio à atuação do professor, como um “modelo de procedimentos” na elaboração de atividades para os alunos.

O mais famoso desses manuais foi o do americano Normam Allison Calkins, denominado *Primeiras lições de coisas*, cuja 1ª edição data de 1861, sendo reformulado e ampliado em 1870. Foi traduzido por Rui Barbosa em 1881, publicado no Brasil em 1886 e reeditado pelo Ministério da Educação e Saúde em 1950 (ibidem, p.94, grifos do autor).

O Método Intuitivo foi referência do ensino até 1920, quando foi substituído pela proposta do Movimento da Escola Nova, dos Pioneiros da Educação, a qual, segundo Saviani (2008), se apoiou nos preceitos defendidos pelo Método Intuitivo.

Foi nessa época também que o Brasil se envolveu em um conflito, conhecido como Guerra do Paraguai ou Guerra da Tríplice Aliança, formado por Brasil, Argentina e Uruguai, contra o Paraguai, em 1864 a 1870. A Guerra teve como participação forçada, às vezes espontânea, de escravos negros como soldados. Curiosamente, ser um soldado conferia aos escravos negros uma posição superior à ocupada como escravos, por isso, muitos deles “se aventuraram” nessa guerra.

A guerra foi desastrosa para ambos os lados, com saldo de muitas mortes, além da destruição do Paraguai, cujas consequências são sentidas ainda hoje. No entanto, para o Brasil, foi após a Guerra do Paraguai que o Exército adquiriu maior importância e solidez. Esse destaque ao Exército impulsionou a organização política para a derrocada do Império e a proclamação da República, em 1889, que será abordada a seguir.

Outro evento histórico importante ocorrido no Segundo Reinado foi a abolição da escravidão, cuja lei foi decretada, em 13 de maio de 1888, pela princesa Isabel que, na ocasião, regia o trono imperial. Essa lei tornou os escravos homens livres, mas não os impediu de permanecerem excluídos, pois não havia ações que incorporassem o escravo liberto na sociedade. Assim, tornaram-se desempregados ou empregados em sub-empregos (os cafeicultores utilizavam, nessa época, mão-de-obra imigrante, italiana, principalmente), além de serem impossibilitados de frequentarem a escola, de aprenderem a ler e a escrever, o que corroborava para a manutenção da exclusão (idem).

A abolição da escravidão gerou o enfraquecimento político que sustentava o Império no Brasil. Assim, sem o apoio da aristocracia cafeeira (Partido Republicano Paulista), que ansiava por uma maior descentralização política (implantação da federação), pela pressão do Exército (fortalecido com a Guerra do Paraguai) e sem o suporte dos setores urbanos, Dom Pedro II, ao indicar um novo ministro, a fim de inserir reformas políticas de cunho republicano e

salvaguardar a Monarquia, sofreu a oposição dos deputados, sendo fechado o Parlamento e novas eleições foram convocadas.

Com um boato iniciado pelos republicanos de uma suposta represália monarquista, principalmente aos militares, gerou diversos levantes, que comandados pelo marechal Deodoro da Fonseca, marcharam pelo centro do Rio de Janeiro para depor Dom Pedro II, que é enviado junto com o restante da família real para a Europa, dois dias depois. Na tarde do dia 14 de novembro de 1889 é proclamada a República, por José do Patrocínio.

A República dos Estados Unidos do Brasil inicia-se com um Governo Provisório, regido pelo Partido Republicano Paulista (principalmente pelo grupo dos cafeicultores do Oeste Paulista) e liderado por um militar, marechal Deodoro da Fonseca, a fim de se evitar um contra-golpe monárquico, estabilizando o país até a elaboração da Constituição Republicana.

O governo de marechal Manoel Deodoro da Fonseca (1889-1891), cuja trajetória militar destacou-se por sua participação na Guerra do Paraguai (1864-1870), foi marcado pela extinção dos símbolos monárquicos, como a Constituição de 1824, a separação entre Estado e Igreja, a naturalização dos estrangeiros residentes no país e adoção de princípios positivistas, como a “ordem e o progresso”. Sob forte autoritarismo, o governo do marechal Deodoro da Fonseca ambicionava permanecer mais tempo no poder, visto ser provisório. Dessa forma, adiou-se a convocação da Assembleia Constituinte, somente marcada em 1890, sob pressão do grupo dos cafeicultores.

Em 1891, a Constituição Republicana foi promulgada, baseada na Constituição norte-americana, estabelecendo a configuração do país em estados e um governo central (sistema federativo) e a divisão do poder entre Executivo (Presidente da República, nível federal; governadores, nível estadual; e prefeitos, nível municipal), Judiciário e Legislativo (Senado e Câmara dos Deputados, nível federal; Assembleias Estaduais, nível estadual; e Câmaras dos Vereadores, nível municipal).

As propostas republicanas incluíam também a adoção do Positivismo, “[...] que teve ampla aceitação na sociedade brasileira, não apenas pelo seu cientificismo, isto é, enquanto proposta de cultivo das ciências modernas como base do progresso, como ainda pela sua ética cívica de respeito à lei e ao princípio do bem comum” (HILSDORF, 2005, p.58).

Na Constituição determinava-se o voto aberto masculino, distinguindo-se do voto censitário da Constituição Imperial de 1824, mas permanecia a exclusão dos analfabetos, menores de 21 anos, mulheres, dentre outros. Pelo voto não ser secreto incorria-se na possibilidade de fraudes (decorrente de ameaças), principalmente no meio rural, governado por forças locais, os “coronéis”, cujo procedimento era conhecido como voto de cabresto.

Com a aprovação da Constituição Republicana em 1891 e valendo-se da determinação de que o primeiro presidente seria eleito pelo voto da Assembleia Constituinte e não pelo voto universal, marechal Deodoro da Fonseca torna-se o primeiro presidente republicano constitucional do Brasil (marechal Floriano Peixoto, candidato a vice-presidente do opositor de Deodoro da Fonseca, Prudente de Moraes, torna-se o vice-presidente desse governo). Detentores da maioria no Congresso, os cafeicultores se opuseram ao Presidente da República, que representava os militares.

Na área da Educação, em 1890, implantou-se a Reforma da Instrução Pública do estado de São Paulo, baseada na proposta educativa do jornalista Rangel Pestana²⁸, do médico e professor Caetano de Campos, do professor e político Gabriel Prestes e do primeiro governador estadual de São Paulo, Prudente de Moraes, que seria, após 1891, vice-presidente (Reforma Caetano de Campos. UNIVESPTV, 2010),

Consolidando a alfabetização pelo método intuitivo ou lição de coisas²⁹, proposto por Johann Pestalozzi, que já vinha substituindo o método mútuo, marca do período imperial, o método intuitivo defendia o ensino pelos sentidos, observação e intuição, dando espaço à curiosidade, recreação e imaginação das crianças. Previa a elaboração de materiais didáticos específicos ao ensino das crianças, a fim de que vivenciassem o conhecimento antes de defini-lo (idem)

Com a adoção de métodos de ensino, o conhecimento deveria ser reduzido ao mais simples elemento abordado em cada lição, que possuiria um objetivo específico (idem). Além disso, o método intuitivo opunha-se à proposta tradicional de ensino, “[...] da memorização, da oralidade, do ouvir e do repetir falando, própria da monarquia atrasada” (HILSDORF, 2005, p.62).

²⁸ Outras propostas de reforma do ensino já haviam ocorrido, como a Reforma do ensino de Leôncio de Carvalho, em 1879, que “reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte, a questão pedagógica é equacionada sinalizando para a adoção do método intuitivo” (SAVIANI, 2008, p.17) e a Reforma Rangel Pestana, na qual a Reforma do Ensino de 1890 se baseia.

A reforma do ensino de Rangel Pestana, em 1887, defendia o ensino republicano e da educação das mulheres em escolas, bem como “[...] no lugar de escolas de primeiras letras, a criação do curso primário, com estudos seriados, regulares e simultâneos divididos em três níveis e uso da metodologia intuitiva, baseada na observação; criação de um imposto para financiar o ensino público; criação de Conselhos (provincial e municipais) para a direção do ensino cujos membros seriam eleitos; e profissionalização do professorado, com a exigência do diploma de normalista para a ocupação das cadeiras e a eliminação da figura dos professores ‘leigos’, isto é, não titulados” (HILSDORF, 2005, p.65).

Dialogando com a proposta de Rangel Pestana, a Reforma do Ensino de Caetano de Campos reestruturou as Escolas Normais do estado de São Paulo, quanto ao currículo, gratuidade e abrangência para ambos os sexos, além de implantar as Escolas-Modelo, anexas às Escolas Normais. Além disso, propôs o ensino Primário de 8 anos (Reforma Caetano de Campos. UNIVESPTV, 2010).

²⁹ “Na época, para o currículo das escolas, eram sugeridas as ‘lições de coisas’, premissas metodológicas desenvolvidas por Norman A. Calkins, baseadas no método intuitivo, estabelecido em seu livro ‘Primeiras Lições de Coisas’, traduzido por Rui Barbosa em 1886” (1846 - Escola Normal de São Paulo, HISTEDBR, 2015).

A Reforma do Ensino propunha o “[...] enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma” (SAVIANI, 2008, p.18).

Em São Paulo, muitas escolas já eram seriadas, coordenadas por um currículo escolar, prevendo que cada professor lecionasse uma determinada disciplina para uma sala específica. Porém, a proposta educativa das Escolas-Modelo tornou-se referência nacional de ensino, pois enfatizou a preparação pedagógica e didática do futuro professor, que podia estagiar nas Escolas-Modelo, ou seja, vivenciar a prática educativa.

Em um país de poucos alfabetizados, segundo o modelo republicano, era preciso um programa de alfabetização para a formação do futuro cidadão. No entanto, as propostas de ensino ainda se voltavam para a defesa dos interesses da classe cafeicultora, isto é, “fossem liberais, democráticas ou conservadoras, as forças políticas movimentam-se para controlar as instituições educativas e seus agentes e impor-lhes de modo definitivo a forma escolar como a mais adequada e eficaz para ministrar instrução e conformar a sociedade” (HILSDORF, 2005, p.61).

Dessa forma, a proposta educativa republicana previa, mesmo sob o rótulo de ser de responsabilidade do Estado (diferentemente do Império, que era uma atribuição das províncias), gratuita, obrigatória, universal e laica, a manutenção de dois sistemas de ensino diferentes: para o povo (ensino profissionalizante) e para a elite (ensino científico), mantendo os exames admissionais para o ingresso no Ensino Superior, impedindo, com isso, a entrada de alunos provenientes de classes menos abastadas.

[...] O projeto republicano pensa e oferece a escola nos moldes dos cafeicultores, antes que outras diferentes camadas sociais a reivindicassem nos seus próprios moldes; propõe ensino elementar e profissional para as massas e educação científica para as elites ‘condutoras do processo’ e reivindica ampla educação popular (ibidem, p.61-62).

Ao denominar para o cargo de ministro da Fazenda um militar que participou da Monarquia, o Exército (republicano e positivista) e os cafeicultores, que já se opunham ao marechal Deodoro da Fonseca, articularam uma oposição que foi duramente reprimida pelo governo. Diante disso, foi instalado o estado de sítio, fechado o Congresso e presos os opositores. No entanto, liderados pelo marechal Floriano Peixoto levantes oposicionistas espalham-se pelo país, como a greve dos trabalhadores da Estrada de Ferro Central do Brasil.

Sem o apoio da Marinha, cujos canhões dos navios direcionavam-se para a cidade do Rio de Janeiro, sede do governo, marechal Deodoro da Fonseca renunciou.

A renúncia do marechal Deodoro da Fonseca por pressão do grupo dos cafeicultores e do próprio Exército transfere o governo para o vice-presidente, marechal Floriano Peixoto.

No início do mandato, marechal Floriano Vieira Peixoto (1891-1894) extinguiu o estado de sítio, alterou o quadro de políticos no governo e implantou políticas populares, sobretudo no Rio de Janeiro, como a construção de casas populares e a redução dos aluguéis, bem como estimulou a industrialização do país, com ações protecionistas e nacionalistas. Com esse presidente o termo “paternalismo”, no âmbito político, foi utilizado, posto governar para o povo, através de medidas populares, no entanto, sem a efetiva participação da população nas decisões políticas.

Na área da Educação, sob a direção de Cesário Motta Jr. do órgão responsável pela Instrução Pública, em 1893, são criados os Grupos Escolares³⁰ (originários dos Estados Unidos da América – *Graded Schools* - e França). Implantados, inicialmente no estado de São Paulo e expandidos, posteriormente, para outros estados, presentes nas grandes cidades e em algumas cidades interioranas, os Grupos Escolares vigoraram até 1970, cuja arquitetura oponente destacava-se como uma das características dessa proposta de ensino, marcada pela presença de um prédio que englobava vários níveis de ensino, reunindo as escolas isoladas.

O ensino no Grupo Escolar era simultâneo para vários alunos, por um único professor, e dividido em Jardim de Infância, Pré-Primário, Primário, Ginásio Secundário e Superior, com escolas profissionalizantes e escola noturna para a alfabetização de adultos (Reforma Caetano de Campos. UNIVESPTV, 2010).

Adotando o método intuitivo, desenvolvido por Friedrich Froebel e Johann Pestalozzi, baseando-se em Jean-Jacques Rousseau, aderiu-se também ao higienismo, sendo que, na própria construção do edifício, previa-se à entrada de luz, à ventilação, além da aquisição de mobiliário adequado aos alunos. Foi também por essa proposta que a figura do diretor na escola surgiu (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010).

Cria, então, os Grupos Escolares, caracterizados pelo agrupamento das aulas avulsas primárias em um único edifício, sob uma única direção e com um corpo docente encarregado de classes de ensino simultâneo, progressivo e seriado dos conteúdos, reunindo crianças com o mesmo nível de aprendizagem. Essa organização possibilitava a divisão racional, que é

³⁰ Importante destacar que mesmo com a presença das escolas na passagem do século XIX ao XX, ainda era comum a Educação realizada em casa pelas preceptoras, sobretudo, para filhos de famílias ricas que, após terminarem seus estudos, frequentavam cursos universitários fora do país (História do Brasil - Preceptoras. UNIVESPTV, 2011).

também hierarquizada, do trabalho docente, como mostrou Rosa F. de Souza. Há uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade. No entanto, é bom lembrar que, embora recebessem alunos das camadas populares, os grupos **não** são ainda escolas de massas: são espaços pensados para uma população trabalhadora já urbanizada e dedicados tanto à alfabetização quanto à doutrinação das suas crianças no culto aos símbolos e valores republicanos, os quais, no período da propaganda, circulavam entre os setores mais restritos da sociedade (HILSDORF, 2005, p.66, grifo da autora).

Assim, havia no cenário educacional os Grupos Escolares, que atendiam uma população, sobretudo, urbana e abastada (excetuando-se poucos casos de alunos oriundos do meio operário) e as escolas isoladas no interior em pequenas cidades e no campo, que tinham um currículo escolar distinto. Nas escolas isoladas, o Ensino Primário era de 2 anos, no Grupo Escolar era de 4 anos (D-6: História da Educação. UNIVESPTV, 2010).

O governo de marechal Floriano Peixoto foi considerado inconstitucional pelos opositores. Isso, porque, com a renúncia do ex-presidente marechal Deodoro da Fonseca, o vice-presidente somente poderia assumir o governo se houvesse morte ou impossibilidade do presidente, após metade do mandato, 2 anos. Como marechal Deodoro da Fonseca renunciou em menos de um ano, eleições diretas deveriam ter sido realizadas.

Com o retorno do episódio, no qual a Marinha apontou os canhões dos navios para a cidade do Rio de Janeiro, a fim de pressionar a saída do presidente, no entanto, distintamente do que ocorreu no governo anterior, as forças governamentais reagiram, iniciando um conflito entre o Exército e a Marinha que durou meses. A Revolta da Armada e a Revolução Federalista não impediram marechal Floriano Peixoto de finalizar seu mandato.

O fim do mandato do marechal Floriano Peixoto encerrou a “República da Espada”, com a primeira eleição presidencial resultante do voto direto, que concedeu ao candidato dos cafeicultores paulistas a presidência do país, iniciando o governo de Prudente de Moraes.

No governo de Prudente José de Moraes e Barros (1894-1898), em 1895, a Revolução Federalista terminou e, após um ano, iniciou-se a Guerra de Canudos (1896-1897), severo combate governista ao grupo popular liderado por Antônio Conselheiro, dizimando a população sertaneja que vivia nessa comunidade. O governo entrou em crise, em virtude do conflito e da tentativa de assassinato do presidente pelos florianistas, fato que iniciou perseguições aos opositores. Em 1898, as eleições presidenciais foram vencidas por Campos Sales.

Durante o governo de Manoel Ferraz Campos Salles (1898-1902), a dívida externa do país foi é renegociada (*funding loan*), bem como foi desenvolvida a Política dos Governadores.

Baseando-se na Constituição Republicana de 1891, a ocupação do poder federal seria por revezamento do poder oligárquico, acordo conhecido como Política do café-com-leite, entre

paulistas e mineiros, posto ser o governo paulista o estado com a maior exportação (produção de café) e o governo mineiro, o estado com o maior número de eleitores, cuja produção de leite se destacava. Com isso, afastavam do poder os militares e a classe industrial, assegurando os interesses dos grandes latifundiários (HILSDORF, 2005).

Quanto ao poder estadual, valiam-se da Política dos Governadores, que era uma aliança entre os governadores de estado com o presidente da República, em troca da não-intervenção do poder Executivo em âmbito estadual. Esse elo era mantido pelo uso da fraude eleitoral, como o voto de cabresto, comentado anteriormente.

O governo de Francisco de Paula Rodrigues Alves (1902-1906) marcou-se pela Revolta da Vacina (1904), um levante popular oposto à vacinação obrigatória contra a varíola, defendida por Oswaldo Cruz, a anexação do Acre e pagamento de indenização à Bolívia e a realização do Convênio de Taubaté, embora oposto pelo presidente. Nesse convênio, acordado por São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, determinava-se a compra e estoque pelo governo das safras de café para posterior venda. Assim, asseguravam-se os interesses dos cafeicultores paulistas.

Nesse período, ocorreu também a reconstrução e o saneamento da cidade do Rio de Janeiro (RJ), aos moldes da reurbanização de Paris, financiado, sobretudo, pelo apogeu da produção da borracha.

A cidade do Rio de Janeiro foi reconstruída, principalmente o seu centro. De velha cidade colonial, com ruas estreitas, atravancadas e insalubres, passou a moderna capital de uma moderna república, nitidamente inspirada em Paris e em seus recentes planos de urbanização. Largas avenidas, inspiradas nos bulevares franceses do arquiteto Haussmann, ornada por edifícios construídos no melhor estilo eclético europeu, então na moda, e apresentando suas belíssimas e rebuscadas fachadas aos olhos dos transeuntes. Tudo isso ajudava a fazer do Rio de Janeiro uma moderna Paris tropical à beira-mar (VICENTINO, 1998, p.298).

No Brasil, no final do século XIX e início do século XX, os produtos exportadores eram, majoritariamente, a monocultura de exportação do café e, embora em declínio, de açúcar. Em 1880, iniciou-se a extração da borracha, integrando as exportações brasileiras como o segundo mais importante produto, após o café.

A produção da borracha (1887-1910), principalmente na Amazônia, era utilizada para produção de pneus de bicicleta e de automóveis, posteriormente, pois estava em crescente desenvolvimento a II Revolução Industrial na Europa. Foi essa mercadoria que propiciou a urbanização de importantes cidades da região como Manaus e Belém, vindo a perder destaque em 1910, decorrente da produção de borracha pelos ingleses no Sudeste Asiático.

O governo de Affonso Augusto Moreira Pena (1906-1909) deu continuidade à política de compra dos estoques de café, a fim de evitar a diminuição do preço do produto no mercado, além de expandir ferrovias e modernizar portos para a exportação do café, bem como estimular a imigração, sobretudo, de italianos.

Nesse governo, o Exército foi reestruturado, sob coordenação do marechal Hermes da Fonseca, em 1908, que tornou o serviço militar obrigatório e surgiram, nesse período, as primeiras greves dos trabalhadores. Com a morte do presidente assumiu o poder o vice-presidente Nilo Peçanha.

O governo de Nilo Procópio Peçanha (1909-1910) foi marcado pela disputa para sucessão presidencial. Além disso, em seu governo, o ensino técnico-profissional foi incentivado, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio, coordenado por Cândido Rondon, e organizado o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

A candidatura de Hermes da Fonseca, general, representante dos mineiros, desagradou os paulistas, que romperam com Minas Gerais. Apoiando Rui Barbosa, os paulistas perderam a eleição presidencial, supostamente por conta da fraude eleitoral, para Hermes da Fonseca. A Política do café-com-leite sofreu abalos.

No governo do marechal Hermes Rodrigues da Fonseca (1910-1914), com uma política conservadora, manteve-se o acordo de compra dos estoques de café, em face da diminuição do preço no mercado externo, e adotou-se a Política de Salvações, destituindo do poder os opositores e apoiando políticos favoráveis ao governo, o que gerou descontentamentos nos estados da Bahia, Pernambuco e Alagoas.

Durante esse governo, ocorreram a Revolta da Chibata (1910), na qual marinheiros se opuseram-se aos castigos físicos sofridos, e a Revolta do Contestado (1912-1915), semelhante a de Canudos, uma comunidade de marginalizados dizimada pelo governo.

Nesse período, as indústrias de pequeno porte, principalmente as têxteis, e os serviços de prestação de serviços cresceram. Aliada à expansão da urbanização, novos grupos sociais são formados, como a burguesia industrial (cafeicultores e imigrantes ricos) e o proletariado, constituído, essencialmente, por imigrantes que passavam a exercer atividades industriais e artesanais, já que eram semelhantes as realizadas em seus países de origem (HILSDORF, 2005). Assim, a imigração teve seu maior fluxo, a partir de 1870, destinando-se, sobretudo, para o Sul do país, onde já residiam imigrantes alemães e, posteriormente, italianos e japoneses. A imigração para o Centro-Sul destinou-se, em sua maioria, para o estado de São Paulo.

No meio urbano, a presença de imigrantes estabelecia-se principalmente nas fábricas. Longas jornadas, baixos salários e péssimas condições de trabalho, com a presença de mulheres

e crianças trabalhando nas fábricas, incitavam movimentos sociais reivindicatórios, sob base anarquista e socialista³¹. Em 1913, eclodiram diversas greves operárias em vários estados, que foram reprimidas pelo governo, inclusive com a implantação do estado de sítio na cidade do Rio de Janeiro.

Na área da Educação, nesse período, foi criado um sistema de escolas técnicas, a fim de instruir os trabalhadores, sobretudo, para o trabalho nas fábricas.

Em São Paulo, por exemplo, já havia desde o Império ensino profissional organizado pelos republicanos históricos na forma de instituição privada, além de iniciativas assistencialistas (C.S.V.Moraes, 1990). Mas a partir do início da década de 1910, o governo paulista não só criou 50 escolas elementares noturnas para crianças operárias, localizadas perto das fábricas, como fundou entre 1909 e 1919, 74 escolas noturnas para adultos e 17 escolas profissionais masculinas e femininas, sendo duas delas em São Paulo, uma para cada sexo, justamente no Brás, o bairro que concentrava o maior número de imigrantes proletários (ibidem, p.76).

O governo de Wenceslau Braz Pereira Gomes (1914-1918) coincide com a duração da I Guerra Mundial (1914-1918), a qual contou com uma pequena participação do Brasil, mas que incitou no país movimentos anti-germânico. Esse conflito foi importante para a economia brasileira, já que a Europa, em meio à guerra, necessitava de produtos industrializados, além do mercado interno. Com investimentos provenientes da produção de café, cujas sacas estocadas foram queimadas para se evitar a queda de preços, a indústria têxtil e de alimentos processados cresceram, impulsionadas pela desvalorização cambial, pela qual os produtos importados ficavam mais caros.

Nesse período, o governo combateu a Revolta do Contestado, além da ocorrência de um grande surto de gripe espanhola. Em 1916, o presidente decretou o 1º Código Civil Brasileiro e uma importante greve geral dos trabalhadores das indústrias têxteis eclodiu, reprimida pelo governo, na cidade de São Paulo, em 1917, mesmo ano da Revolução Socialista, na Rússia.

Com a morte, em 1919, por gripe espanhola, de Rodrigues Alves, que foi novamente eleito presidente, Delfim Moreira, vice-presidente, governa provisoriamente o país.

³¹ Embora as propostas socialistas tenham sido mais difundidas nesse período pela presença de imigrantes, no Brasil, no século XIX, o ideário socialista já embasava alguns movimentos como a Revolução Praieira (1848-1850), em Pernambuco, que defendia a nacionalização do comércio, cujo domínio era essencialmente dos portugueses, e a redistribuição de terras, em virtude da presença do grande latifúndio como organização agrária. Na Primeira República do Brasil, concomitantemente à educação oficial, surgiram propostas de ensino por grupos socialistas, anarquistas, anarco-sindicalistas e comunistas que se opunham ao modelo de escola controlada pelo Estado (HILSDORF, 2005).

No governo de Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1918-1919), greves operárias ocorreram na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e Niterói (RJ). O governo reagiu, inclusive com o fechamento de sindicatos e a expulsão de estrangeiros filiados ao movimento grevista.

Com o crescente fluxo imigratório, a população brasileira aumentou consideravelmente. Juntamente com o processo de urbanização, industrialização, principalmente no estado de São Paulo, com o desenvolvimento dos transportes, as ferrovias, do comércio, dos meios de comunicação, com o telégrafo, o rádio e o jornal e o desenvolvimento do mercado interno para os produtos industriais, em contraponto, a sociedade, em geral, empobrecia. Bairros operários foram estabelecidos, além do surgimento de favelas e barracos nos subúrbios das cidades.

A insatisfação da população trabalhadora culminou com a adesão a movimentos grevistas (p.ex. em São Paulo e Rio de Janeiro) de cunho socialista e anarquista. Essas ideias foram divulgadas, sobretudo, pelos imigrantes, promovendo a organização do Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1919, na defesa dos direitos dos trabalhadores, como a redução da jornada de trabalho, a regulamentação dos salários entre homens e mulheres, dentre outras medidas.

Na área da Educação, em 1920, foi implantada a Reforma Sampaio Dória (lei nº 1.750, de 08 de dezembro de 1920), que objetivava a rápida erradicação do analfabetismo.

[...] Em 1920 seriam 6 milhões os jovens de ambos os sexos em idade de receber instruções secundária, mas 52 mil estavam matriculados – três quartos deles em instituições particulares (Peres, 1973). Já o crescimento das matrículas no ensino elementar, que em São Paulo, por exemplo, foi seis vezes superior ao da população, mostra que o esforço de extensão da escola popular foi efetivo (Infantosi da Costa, 1983 (HILSDORF, 2005, p.71).

Apoiando-se na proposta da Escola Nova, pelo método intuitivo ou lição de coisas, Sampaio Dória propôs a reforma da instrução pública. Assim, o Ensino Primário de 4 anos de duração seria de 2 anos, seriado, reduzindo-se o conteúdo a ser ensinado, tornando-se um “curso mínimo para todos”. Além disso, defendeu a redução da jornada de 4 a 5 horas diárias para 2 turnos de 2 horas e 30 minutos, considerado “tempo de eficiência”. Dessa forma, mais alunos poderiam frequentar a escola, segundo o idealizador da proposta. No entanto, a obrigatoriedade do ensino que era de 7 a 12 anos, passava a ser de 9 a 10 anos. Ademais, haveria uma gratificação ao professor por cada aluno alfabetizado.

Essa reforma foi severamente criticada por educadores, destacando-se Anísio Teixeira. Embora propusesse que mais alunos frequentassem à escola, o tempo de entrada na instituição escolar foi adiado, afastando-se do ideário republicano, além do ensino perder qualidade, com

a redução dos conteúdos ensinados. Mesmo sob oposição, a Reforma Sampaio Dória durou até 1925 (Reforma Sampaio Dória. UNIVESPTV, 2010).

O governo de Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa (1919-1922) marcou-se por sua eleição pelas oligarquias conservadoras, embora não tivesse se candidatado à Presidência. Em seu governo, construiu ferrovias no Nordeste do país, incentivou o desenvolvimento de indústrias de bens de consumo, como tecidos, roupas, calçados e alimentos, que representavam grande parte das exportações, e manteve a política de compra do café, em 1921, que apresentava queda do preço no mercado externo, apesar de ser contrário a ela, já que defendia uma política econômica de diminuição de gastos, sem ter que recorrer a novos empréstimos ingleses.

O final de seu mandato foi conturbado. Os estados de São Paulo e Minas Gerais, a fim de manter a Política do café-com-leite, apoiaram a candidatura do mineiro Arthur Bernardes e os estados da Bahia, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Pernambuco, discordando dessa política, lançaram a candidatura de Nilo Peçanha.

Devido à disputa presidencial, ocorreu o primeiro Movimento Tenentista, uma revolta militar, em 1922, na cidade do Rio de Janeiro, comandado pelo marechal Hermes da Fonseca, para depor o presidente Epitácio Pessoa e para impedir a eleição de Arthur Bernardes. A oposição a Arthur Bernardes foi impulsionada pela publicação de cartas falsas, pelo jornal Correio da Manhã, de um suposto ataque ao Exército e ao ex-presidente Hermes da Fonseca, pelo candidato à presidência. O movimento fracassou, reprimido pelo governo, e Arthur Bernardes foi eleito presidente.

Em 1922, ocorreu a Semana de Arte Moderna, que, pelo “Manifesto da Poesia Pau-Brasil” e “Manifesto Antropofágico”, de Oswald de Andrade inaugurou uma nova forma de se pensar a arte, pela resignificação da arte estrangeira mesclada com a cultura brasileira. Com o Movimento Antropofágico, introduz-se o Modernismo no Brasil.

Reagindo ao Movimento Nacionalista de Oswald de Andrade, em 1926, o Movimento Verde-Amarelismo criticava essa proposta por ser um “nacionalismo afrancesado”. Formado por Plínio Salgado, Menotti del Picchia, Guilherme de Almeida e Cassiano Ricardo, o Movimento Verde-Amarelismo se direcionava para um nacionalismo de direita, próximo ao fascismo, que foi a base para o Movimento Integralista, na década de 30, idealizado por Plínio Salgado.

O governo de Artur da Silva Bernardes (1922-1926) iniciou-se com o episódio do 18 do Forte de Copacabana, em 1922, na cidade de Rio de Janeiro (RJ), caracterizado por ser um movimento militar, organizado pelo Forte de Copacabana e Escola Militar, que se opunha ao governo oligárquico agrário (Política do café-com-leite), à fraude nas eleições e defendia uma

participação política democrática, como o voto secreto, o ensino obrigatório e a reestruturação da carreira militar. Assim, as insatisfações dos tenentes somavam às da população e, em menor escala, da Marinha. Embora reprimido pelo governo, esse evento impulsionou a Revolução Paulista de 1924 e a Coluna Prestes, em 1925.

A Revolução Paulista de 1924 foi um movimento iniciado no estado do Rio Grande do Sul, em 1923, envolvendo os estados de Santa Catarina e Paraná, e liderado por militares que participaram do episódio do 18 do Forte de Copacabana.

Em 1925, tenentes paulistas aderiram à revolução, coordenada pelo general Miguel Costa, iniciando um combate na cidade de São Paulo (SP) que, com a fuga do governador do estado, é tomada, sendo alguns prédios de bairros operários bombardeados pelas forças governamentais. A revolta foi reprimida pelo governo, alguns integrantes foram presos, outros juntaram-se ao tenente Luís Carlos Prestes, e o governador do estado de São Paulo retornou ao seu posto.

Outro movimento tenentista foi a Coluna Prestes (1925-1927), liderada pelo tenente Luís Carlos Prestes (que, futuramente, iria aderir ao Movimento Comunista), contando com a presença do general Miguel Costa. Esse movimento popular foi apoiado pela camada média urbana e opunha-se à ordem oligárquica rural, à injustiça social e ao voto aberto, que proporcionava a fraude eleitoral.

A Coluna de Luís Carlos Prestes, durante 2 anos e meio, percorreu 25.000 Km no interior do país (Sul, Centro-Oeste, Nordeste), retornando até a Bolívia. Nos locais onde passou buscava apoio popular, pois não tinha intenção de entrar em combate com os governos locais, embora auxilia-se na eclosão de revoltas. Esse movimento sofreu a reação de Artur Bernardes e parte dos integrantes exilou-se na Bolívia e Argentina.

Marcou-se, nesse governo, a imposição, em diversos momentos, do estado de sítio e a repressão ao Movimento Operário, que reivindicava melhores condições de trabalho e a elaboração da legislação trabalhista. Perseguições e exílio de estrangeiros ligados ao movimento anarquista e ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) foram constantes. Além disso, a liberdade de imprensa foi restrita e elaborada uma emenda constitucional, de 3 de setembro de 1926, à Constituição Federal de 1891.

A instabilidade política, econômica e social do governo de Arthur Bernardes refletiu no mandato de seu sucessor, Washington Luís, com a Revolução de 1930, que rompeu a Política do café-com-leite e encerrou a República Velha ou Primeira República.

O governo de Washington Luís Pereira de Sousa (1926-1930) foi marcado pela articulação do poder com as oligarquias agrárias e as massas populares. No início do mandato,

foi restabelecida a liberdade de imprensa, encerrada as prisões, onde ficavam os presos políticos, e destituído o estado de sítio. No entanto, em 1927, o presidente implantou a lei Celerada (decreto nº 5.221, de 12 de agosto de 1927), que combatia o comunismo e instaurava a censura à imprensa, determinava a clandestinidade do PCB, vetava o direito de organização, reunião, manifestação e greve da população, fechando sindicatos, agremiações e suspendendo o jornal “A Nação”.

Em 1929, ocorreu a Quebra na Bolsa de Nova Iorque, evento econômico que refletiu na queda do preço do café brasileiro que, mesmo com a política de valorização do café, pelo Convênio de Taubaté, estabelecido desde 1906, não surtiu efeito. Embora pressionado, Washington Luís se opôs a ajudar os cafeicultores com novos empréstimos e com a desvalorização da moeda.

O governo de Washington Luís, considerado moderno, desenvolveu serviços na área técnica, científica, social (Historiografia, Museologia, Ciências Sociais, Estatísticas, Censos), esportiva e cultural. Caracterizou-se também pela construção de estradas de rodagem, a estrada Rio-São Paulo e Rio-Petrópolis.

Como Washington Luís foi candidato dos paulistas, seu sucessor deveria ser um candidato escolhido pelo estado de Minas Gerais. No entanto, o estado de São Paulo lançou a candidatura à presidência de Júlio Prestes. Contrariados, os mineiros apoiaram Getúlio Vargas, candidato do Rio Grande do Sul e João Pessoa, que representava o estado da Paraíba.

Esses estados formaram a Aliança Liberal, buscando apoio dos operários, classe média urbana e Exército. Luís Carlos Prestes, filiado ao Partido Comunista Brasileiro (PCB), opôs-se à Aliança Liberal e à candidatura de Getúlio Vargas. Defendia um governo comunista (reforma agrária, fim da dívida externa, governo popular e democrático).

A Aliança Liberal perdeu a eleição, vencendo o candidato do estado de São Paulo, apoiado por Washington Luís, Júlio Prestes de Albuquerque. João Pessoa, candidato à vice-presidente de Getúlio Vargas, foi assassinado antes da posse do presidente, acredita-se que por questões políticas na Paraíba. No entanto, a morte de João Pessoa passa a ser atribuída à Washington Luís. Iniciava-se a Revolução de 1930.

Washington Luís é deposto por um golpe de estado, exilando-se, e Júlio Prestes é impedido de assumir o cargo de presidente, pois suspeitava-se de fraude nas eleições. Uma Junta Provisória assumiu o poder, formada pelo general João de Deus Menna Barreto (1930), o almirante José Isaías de Noronha (1930) e o general Augusto Tasso Fragoso (1930). Pressionado pela população, militares do Rio Grande do Sul exigiam a posse do governo da Junta Provisória ao candidato Getúlio Vargas.

O governo provisório de Getúlio Dornelles Vargas (1930-1934) foi marcado pela implantação de medidas populistas, com benefícios e leis trabalhistas para as classes trabalhadoras urbanas. No entanto, caracterizou-se por forte centralização política, com a nomeação de interventores estaduais, substituindo os governadores estaduais. Os cargos eram ocupados por tenentes, a fim de se sobreporem ao poder local dos coronéis.

Foram criados ministérios, como o Ministério da Educação e Saúde Pública (1931), o Ministério da Agricultura, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, cujos cargos foram destinados a políticos vinculados ao governo. Em 1931, implantou-se o Conselho Nacional de Educação e o Serviço de Radiodifusão Educativa.

Com a Quebra na Bolsa de Nova Iorque, em 1929, vários países entraram em crise. No Brasil, as exportações foram reduzidas e, com isso, menos recursos financeiros estavam disponíveis, refreando-se a produção industrial e diminuindo-se os salários. Em virtude dessa situação, o governo manteve a Política de Salvação do Café, criando o Departamento Nacional do Café (DNC), a fim de se aproximar dos cafeicultores paulistas. O Estado comprava e destruía os estoques da produção cafeeira para evitar a crescente queda do preço do produto no mercado externo. Foram implantados também, nessa época, o Instituto do Açúcar e do Alcool (IAA) e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN).

O governo de Getúlio Vargas exerceu forte controle da economia, investindo recursos na área comercial, industrial, ferroviária e bancária. Dificultou a entrada de capital estrangeiro, tornando as importações mais caras e incentivando o desenvolvimento das indústrias nacionais, principalmente no período de 1933 a 1939. Nesse ensejo, substituiu o modelo de desenvolvimento de exportação de gêneros agrícolas (café, principalmente) para a industrialização por substituição de importações.

Durante esse governo, ocorreu a Revolução Constitucionalista de 1932, na cidade de São Paulo (SP), cujo interventor por não ser paulista gerava descontentamentos. A oligarquia cafeeira paulista incitou o povo a lutar contra as imposições de Getúlio Vargas, formando a Frente Única Paulista, pela união do Partido Democrático (PD), criado em 1926, por dissidentes do PRP, com o Partido Republicano Paulista (PRP), defendendo a redemocratização do país e convocação da Assembleia Constituinte. Descontentes com o caráter permanente do governo de Getúlio Vargas, que deveria ter sido provisório, a Frente Única Paulista, sustentada pela oligarquia cafeeira, no entanto, tinha intenções de retomar o controle político, como quando vigorava a Política do café-com-leite.

A Frente Única Paulista foi apoiada por vários estados brasileiros, inclusive o estado do Rio Grande do Sul, pela classe média, excetuando-se o operariado. Getúlio Vargas teve apoio da Marinha. Combates armados ocorreram, com a vitória das tropas governamentais.

Após a Revolução Constitucionalista de 1932, Getúlio Vargas convocou eleições para a formação da Assembleia Nacional Constituinte, implantando uma nova constituição, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, conhecida como Carta de 1934.

A Constituição de 1934, semelhante à Constituição Republicana de 1891, defendia a democracia, o voto secreto e o voto feminino (sem a participação dos indivíduos analfabetos), o modelo de governo republicano e federalista. Criava o Tribunal do Trabalho e a legislação trabalhista, regulamentando o trabalho feminino e infantil, com a proibição do trabalho de menores de 14 anos, a jornada de 8 horas de trabalho na área industrial e comercial, o repouso semanal obrigatório, a implantação da carteira de trabalho e do salário mínimo e o direito de organização sindical. Previa a nacionalização de indústrias estrangeiras, o monopólio estatal de algumas áreas industriais e a seguinte eleição presidencial por voto indireto da Assembleia.

Por fim, Getúlio Vargas foi eleito presidente constitucional, por voto indireto da Assembleia Nacional. Iniciava-se a segunda fase do governo de Getúlio Vargas.

Na área da Educação, nesse período, destacou-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932 (SAVIANI, 2008), que solidificava o Movimento Escolanovista (em 1930, Lourenço Filho lançou uma importante obra do ideário escolanovista, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”).

Assim, em 1932, é publicado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, por educadores e políticos envolvidos com questões educacionais, destacando-se Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Defendiam um sistema nacional de ensino, laico, público, gratuito, obrigatório para ambos os sexos (meninos e meninas na mesma sala), a ênfase nas aptidões individuais dos alunos, o trabalho educativo presente também em espaços fora da sala de aula, afastando-se do ensino elitista e tradicional, além da formação docente em nível superior. Essas questões vinham sendo discutidas desde a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, organizadora das Conferências Nacionais de Educação, ocorridas em Curitiba, PR (1927), Belo Horizonte, MG (1928), São Paulo, SP, (1929), Rio de Janeiro, RJ (1931), Niterói, RJ (1932), Fortaleza, CE (1934) e Rio de Janeiro, RJ (1935) (HILSDORF, 2005).

Em 1933, Anísio Teixeira publicou a obra “Educação Progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação”, baseada na proposta de John Dewey (SAVIANI, 2008), que defendia

a liberdade individual do aluno no ensino, a experimentação da realidade, afastando-se de métodos didáticos autoritários.

[...] concluímos que só se aprende aquilo que dá prazer; e que as atitudes só são aprendidas pela experiência vivida. [...] observamos que só se aprende aquilo que se quer aprender; e que nunca se aprende uma só coisa: ao lado daquilo que se quer deliberadamente aprender, muitas outras são aprendidas (SAVIANI, 2008, p.100).

As concepções do movimento renovador (escolanovista) estiveram presentes em várias propostas educacionais no país: “ao longo dos anos 30 do século XX, o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando deliberadamente hegemonizar o campo educacional” (idem).

No entanto, alguns educadores vinculados à Igreja Católica, sobretudo Alceu de Amoroso Lima, do Centro Dom Vidal, opunham-se à proposta renovadora, por meio da obra “Debates Pedagógicos”, defendendo que a Educação deveria ser organizada pela Igreja, Família e o Estado (SAVIANI, 2008). A crítica da proposta renovadora referia-se ao apelo à atividade no ensino como fim e não como meio (método), restringindo-se à “atividade pela atividade” (idem). Nesse período, prevaleciam duas propostas educacionais, a renovadora (escolanovista) e a católica (integral).

A pedagogia integral, no entender de Amoroso Lima, abrange dois planos, o cronológico e o ontológico. O primeiro compreende três momentos formativos: a educação, que vai do nascimento à morte; a instrução, que vai da puberdade à morte; e a cultura, que vai da maturidade à morte. Esses momentos cronológicos distribuem-se, por sua vez, em três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das ideias) e o plano moral e religioso (ordem dos deveres). Ao plano ontológico correspondem três modalidades pedagógicas com finalidades distintas: a educação tem por finalidade infundir hábitos, a instrução ministrar conhecimentos e a cultura, elevar a personalidade individual e social. Essas modalidades de pedagogia, por sua vez, compreendem os três momentos do progresso pedagógico: o aspecto físico prepara o poder; o intelectual, o conhecer; e o moral, o dever (idem, pp. XIII-XV) (ibidem, p.102).

Questões relativas à Educação estiveram presentes na Constituição de 1934. Segundo o documento, a Educação era direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Previa a elaboração e fiscalização do Plano Nacional de Educação e o Ensino Primário integral e gratuito, tendendo o nível subseqüente a ser gratuito.

Durante o governo constitucional de Getúlio Vargas (1934-1937), no cenário internacional, em decorrência da crise de 1929, surgiram movimentos socialistas, opostos ao capitalismo, além de planos econômicos de intervenção estatal na economia, como o *New Deal*, adotado pelo presidente dos EUA, Franklin Roosevelt. Na Europa, estavam disseminadas as propostas fascistas: na Itália, com o fascismo de Benito Mussolini e na Alemanha, o nazismo de Adolf Hitler.

Com base no que ocorria internacionalmente, em 1935, no Brasil, surgiu a Ação Integralista Brasileira (AIB) de Plínio Salgado, mentor do Movimento Verde-Amarelismo. A AIB defendia um governo centralizado, a diminuição das liberdades individuais, o combate aos movimentos comunistas e o controle da economia pelo Estado. De cunho nacionalista e fascista, seus membros se saudavam com a palavra “Anauê”, assemelhando-se à saudação “Heil, Hitler”, do nazismo.

Opondo-se aos integralistas, a Aliança Nacional Libertadora (ANL), apoiada pelo tenente Luís Carlos Prestes, propunha a nacionalização de empresas estrangeiras, o fim da dívida externa, a liberdade individual, a reforma agrária e a revolução pela luta de classes.

Em face da ameaça ao governo, Getúlio Vargas impõe a ilegalidade da ANL, que passou a atuar clandestinamente. A ANL era coordenada pelo PCB e apoiada pela URSS, que incentivava, com apoio financeiro e envio de pessoas, a implantação de movimentos socialistas em outros países.

Em 1935, a ANL organizou um golpe contra Getúlio Vargas, apoiado por membros comunistas da URSS, episódio chamado Intentona Comunista. A Intentona Comunista foi um movimento caracterizado por revoltas no estado do Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Recife, restritas ao âmbito militar, que foram rapidamente combatidas por forças governamentais, apoiadas pelos integralistas. Posteriormente, os próprios integralistas, em 1938, organizariam um golpe de Estado contra Getúlio Vargas, em virtude do decreto da extinção dos partidos políticos, incluindo a AIB, em 1937. O golpe foi combatido pelo presidente.

Em virtude da Intentona Comunista e a ameaça ao governo, Getúlio Vargas implantou o estado de sítio e, posteriormente, o estado de guerra, que durou até 1937. Com isso, elaborou a Lei de Segurança Nacional, criando o Tribunal de Segurança Nacional e a Comissão Nacional de Repressão ao Comunismo e iniciou uma intensa perseguição aos opositores do governo, enfraquecendo o Movimento Comunista.

Utilizando-se desses eventos, Getúlio Vargas restringiu o poder Legislativo e ampliou o poder Executivo. Divulgando um suposto golpe comunista, conhecido como Plano Cohen, em

1937, atribuído a um integralista do Exército, cujo nome, Cohen, estaria relacionado a um líder comunista húngaro, chamado Bella Kuhn, Getúlio Vargas, apoiado pelo Exército (que defendia os mesmos ideais de nacionalismo, anti-comunismo e implantação da indústria pesada estatal) e assegurando os cargos políticos dos governadores, extingue os partidos políticos, fecha o Congresso, anula a Constituição de 1934 e cancela as eleições presidenciais de 1937, cujos candidatos eram: o paulista Armando de Salles Oliveira, vinculado ao partido da oposição (PD) e o paraibano José Américo de Almeida, apoiado pelo governo. Assim, Getúlio Vargas prossegue no governo sob um golpe de Estado.

O Estado Novo (1937-1945) foi um golpe de Estado dado por Getúlio Vargas, que, logo no início do governo, elabora uma nova constituição. A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, redigida por Francisco Campos, conhecida como Constituição Polaca, visava atribuir legalidade ao governo, que fora instituído pela força. A constituição brasileira baseava-se nas constituições fascistas italiana e polonesa.

Com a Constituição de 1937, o poder Executivo foi ampliado, o poder Legislativo foi extinto e o poder Judiciário submetia-se ao presidente. Além disso, Getúlio Vargas nomeou interventores para os estados, no lugar dos governadores.

Na área da Educação, a Constituição de 1937 estabelecia a Educação como um dever e direito, em primeiro dos pais, e a colaboração do Estado na instalação de instituições públicas de ensino em todos os níveis. Segundo a lei, era dever também das indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizes para os filhos dos operários das indústrias ou associados aos sindicatos.

O Ensino Primário era obrigatório e gratuito. Determinava-se a inclusão da Educação Física, Ensino Cívico e da aprendizagem de trabalhos manuais nas Escolas Primárias, Escolas Secundárias e Escolas Normais. O Ensino Religioso poderia ser oferecido de forma facultativa. Crescia, nesse período, a adesão no ensino da concepção renovadora, dos escolanovistas, que, a partir de 1945, imperou.

Em 1936, foi instalado o Instituto do Cinema Educativo, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro e o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan). Em 1938, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi implantado como um local para o desenvolvimento de pesquisas, experiências e novas propostas pedagógicas. Atualmente, denomina-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nesse mesmo ano, foi instalada a Comissão Nacional do Ensino Primário e o Instituto Nacional de Estatística, criado em 1934, tornando-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1938.

Mesmo sendo um governo autoritário, estudiosos do assunto apontam que não pode ser considerado um governo fascista, pois distinguia-se das experiências fascistas europeias, por exemplo, o governo não era controlado por um único partido político nem adotava medidas eugênicas e ultranacionalistas. Além disso, em virtude da articulação do Plano Cohen, não houve resistência efetiva ao novo governo de Getúlio Vargas, nem da oposição que ocupava cargos no governo nem do operariado envolvido com as políticas populistas de Vargas. O único movimento oposicionista foi o golpe articulado pelos integralistas³², em 1938, já que não participavam politicamente do governo. Como foi apontado anteriormente, esse golpe foi combatido e Plínio Salgado, mentor do movimento, teve que se exilar.

Como mais uma medida autoritária, Getúlio Vargas criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), em 1939, instalando a censura aos meios de comunicação, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1938, para a fiscalização dos órgãos públicos e investiu na Polícia Especial, coordenada por Filinto Müller, recorrendo frequentemente à prática da tortura.

Filinto Müller destacou-se no combate à Intentona Comunista, em 1935, liderada por Luís Carlos Prestes, que permaneceu preso por 10 anos, e, em 1942, sua esposa, Olga Benário, grávida, foi enviada para Alemanha. Por ser judia, foi encaminhada para o campo de concentração alemão, onde morreu em uma câmara de gás.

O Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) ocorreu em meio à eclosão da II Guerra Mundial (1939-1945). A produção industrial brasileira sofreu as consequências da guerra, em virtude da dificuldade em se obter matérias-primas, maquinários. No entanto, com a entrada de capital estrangeiro, sobretudo norte-americano, em 1940, manteve-se o crescimento industrial brasileiro, nesse período.

Apoiando inicialmente a Alemanha, em face da oferta de investimentos financeiros norte-americanos, em 1942, o Brasil posicionou-se contra os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), durante a II Guerra Mundial. Em 1944, ao lado das tropas norte-americanas, a Força Expedicionária Brasileira (FEB) lutou na Itália, durante o conflito.

O acordo entre o Brasil e os EUA resultou no investimento, em forma de empréstimos, nas Forças Armadas do país e na construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda.

Com interesses em obter apoio dos trabalhadores, Getúlio Vargas aprovou várias medidas populistas e paternalistas (aproximando-se das adotadas pelo ex-presidente marechal Floriano

³² Cláudio Vicentino (1998) destaca a contradição do Movimento Integralista. De caráter autoritário e fascista combatiam o Estado Novo de Getúlio Vargas.

Peixoto), favorecendo esse grupo social, que, nesse período, não era mais constituído por uma maioria imigrante, mas por brasileiros, sobretudo, oriundos do meio rural.

As medidas varguistas resultaram na implantação do salário mínimo, determinação da carga horária de trabalho de 44 horas semanais, carteira de trabalho, férias remuneradas e instituição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os sindicatos eram regulamentados e controlados pelo Estado, assim, tornavam-se divulgadores das ações do governo (propaganda).

Além disso, a política de Getúlio Vargas exercia forte domínio na economia, com a implantação da Política de Substituição de Importações - impulsionando o desenvolvimento industrial do país, por meio da criação da indústria de base para o fornecimento de matérias-primas -, a seguridade da propriedade privada e a instalação de empresas e institutos de pesquisa estatais, dentre eles, o Instituto do Açúcar, do Chá, do Mate e do Sal, vinculados ao Instituto do Café. Em 1938, foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e as indústrias de base, como a Companhia Siderúrgica Nacional, em 1940, a Companhia Vale do Rio Doce, em 1942, a Fábrica Nacional de Motores, em 1943 e a Companhia Hidrelétrica do Vale do São Francisco, em 1945.

Em 1943, intelectuais e políticos brasileiros assinaram o documento intitulado “Manifesto dos Mineiros”, opondo-se e exigindo o fim da ditadura de Getúlio Vargas e defendendo a redemocratização, cujas propostas foram apresentadas também no Primeiro Congresso Nacional de Escritores, em 1945. No entanto, esse movimento foi censurado pelo DIP.

Em face às manifestações que contestavam a política autoritária de Getúlio Vargas, foi aprovada uma emenda constitucional que permitia a atuação de partidos políticos, bem como o surgimento de novos partidos. Além disso, eleições gerais foram marcadas para ocorrer em 1945, evitando-se que um golpe de Estado destituísse Getúlio Vargas do poder.

Para concorrer às eleições, Getúlio Vargas criou o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), vinculado aos sindicatos, e o Partido Social Democrata (PSD), composto pelos interventores e burocratas estaduais. Em oposição aos partidos do governo formou-se a União Democrática Nacional (UDN) retornou ao cenário político o Partido Comunista Brasileiro (PCB), marcando a libertação de Luís Carlos Prestes.

Sob forte oposição, Getúlio Vargas lançou propagandas que destacavam seu governo, caracterizado pelo Movimento Queremista, com o *slogan* “Queremos Getúlio!”, que defendia a continuidade de Vargas no poder, apoiado pelo PCB e por Luís Carlos Prestes.

Na verdade, o PCB seguia orientações de Moscou: a União Soviética ainda estava ao lado das democracias liberais capitalistas na luta contra o fascismo

e, portanto, recomendava aos Partidos Comunistas do mundo inteiro que apoiassem qualquer liderança comprometida com o combate ao fascismo; como era o caso de Vargas no Brasil. Este, por sua vez, interessava-se em qualquer tipo de apoio ao seu continuísmo (VICENTINO, 1998, p.374).

Com receio do vínculo estabelecido com a esquerda, representado pelo apoio do PCB, o Exército, sob coordenação dos comandantes Góis Monteiro e Eurico Dutra, organizou um golpe de Estado, em 1945. Getúlio Vargas foi impedido de participar da eleição presidencial, candidatando-se o general Eurico Gaspar Dutra, pelo PSD e PTB, o brigadeiro Eduardo Gomes, pela UDN, e Ricardo Fiúza, pelo PCB. O general Eurico Dutra ganhou a eleição para presidente, pelo PSD e Luís Carlos Prestes foi eleito senador.

Na área da Educação, durante o Estado Novo, “a questão que se coloca é que, servindo à nação, a educação servia ao Estado, instituidor da nação. Assim as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização” (HILSDORF, 2005, p.99).

Conforme a autora, a política educacional adotada vinculava-se ao ideário do nacionalismo e da cidadania.

Para reforçar o **nacionalismo** o Estado Novo destacou no currículo dos cursos elementares e secundários a importância da educação física, do ensino da moral católica e da educação cívica pelo estudo da História e da Geografia do Brasil, do canto orfeônico e das festividades cívicas, como a ‘Semana da Pátria’. Ecoando Comte – uma das importantes matrizes do pensamento de Vargas -, no ensino primário o objetivo da formação era dar ‘sentimento patriótico’ e no secundário, a ‘consciência patriótica’ (ibidem, p.100, grifo da autora).

Dessa forma, nesse período, foi realizada uma reorganização do ensino com as Leis Orgânicas, decretos-lei, cuja responsabilidade era do ministro Gustavo Capanema. Foram criadas a Lei Orgânica para o Ensino Industrial (decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), a Lei Orgânica para o Ensino Secundário (decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942), a Lei Orgânica para o Ensino Comercial (decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), a Lei Orgânica para o Ensino Primário (decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946), a Lei Orgânica para o Ensino Normal (decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946) e a Lei Orgânica para o Ensino Agrícola (decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946).

A Lei Orgânica para o Ensino Primário, a Lei Orgânica para o Ensino Secundário e a Lei Orgânica para o Ensino Normal tinham como objetivo a centralização e a articulação do ensino,

cujas propostas eram válidas para o ensino público e ensino particular e perduraram por aproximadamente 20 anos (HILSDORF, 2005).

O Ensino Primário seria gratuito, para alunos de 7 a 12 anos, composto de Ensino Elementar (duração de 4 anos) e Ensino Complementar (duração de 1 ano, incluindo o curso de formação de regentes para o Ensino Elementar). O Ensino Primário poderia ocorrer em: Escolas Isoladas, Escolas Reunidas (somente o curso Elementar), Grupo Escolar (curso Elementar e Complementar), e Escola Supletiva, especificamente, com o Curso Supletivo³³.

O Ensino Secundário era composto de 2 ciclos: o primeiro ciclo pelo curso ginásial (duração de 4 anos), alocado nos Ginásios, e o segundo ciclo pelo curso colegial (duração de 3 anos), nos Colégios. O curso colegial era composto por 2 cursos paralelos: o curso clássico (para formação intelectual, abordando-se Filosofia e Letras Antigas) e o curso científico (para formação científica). A Educação Física era obrigatória, a Educação Militar deveria ocorrer no Ensino Secundário, exclusivamente para o sexo masculino, a Educação Religiosa era facultativa e era prevista a Educação Moral e Cívica em todos os programas de ensino.

Não por acaso, foi dos primeiros [ensinos] a ser regulamentado: para S. Schwartzman, a escola secundária concentrou as atenções da ação estadonovista porque tinha em vista o **aluno ideal**, ou seja, o homem católico, de formação clássica e disciplina militar, que formaria as camadas superiores. Não se aceitava a co-educação e as classes femininas foram conformadas à função de preparação para a vida doméstica (ibidem, p.101, grifos do autor).

O Ensino Secundário também se constituía pelo curso técnico (agrícola, industrial e comercial) para formação de mão-de-obra.

O aspecto mais interessante da proposta do ensino técnico do Estado Novo é que ele tinha um caráter **formador**, na medida em que era organizado em ciclos, oferecendo formação continuada e com matérias humanísticas além das específicas, técnicas. Mas, por ser **explicitamente** destinado às camadas populares, sua criação não afetou a tradicional dicotomia ensino das elites/ensino popular (ibidem, p.102, grifos do autor).

Segundo a autora, com relação à elaboração das Leis Orgânicas:

³³ Na Lei Orgânica para o Ensino Primário (decreto-lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946) é apresentada as diferenças entre os tipos de instituições escolares: “Art. 28. Serão assim designados os estabelecimentos de ensino primário mantidos pelos poderes públicos: I. Escola isolada (R.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente. II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores”.

dentro da escola, as ‘leis Orgânicas’ procuraram regulamentar o cotidiano de professores e alunos: são visíveis no período do Estado Novo as **prescrições** de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção das classes homogêneas e do método único de leitura (analítico-global), do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal, do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de leitura, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas escolares. Elas **ecoam**, sem dúvida, orientações da Escola Nova defendidas nos anos 20 e 30 (ibidem, p.103, grifos da autora).

Quanto ao Ensino Superior, em 1945, havia no país 5 universidades, a Universidade de Minas Gerais, a Universidade de São Paulo, a Universidade do Brasil, a Universidade de Porto Alegre e a Universidade Rural (HILSDORF, 2005). A Universidade do Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro (RJ), nesse período, tornou-se autônoma.

Em face da vitória de Eurico Dutra para a presidência, José Linhares (1945-1946) assumiu o poder para efetuar a transição, a fim de restabelecer a democracia. Os interventores estaduais foram substituídos por funcionários do Judiciário, o Parlamento foi reorganizado, restabelecendo-se o direito de elaboração de uma Constituição. O Tribunal de Segurança Nacional e o Conselho de Economia Popular foram extintos. Além disso, buscou-se combater a inflação.

José Linhares permaneceu no poder até a posse do presidente Eurico Gaspar Dutra.

O governo do marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), eleito pelo voto direto, foi marcado pelo retorno à democracia. No cenário internacional, vivia-se o período da Guerra Fria, que dividia os países entre capitalistas e socialistas.

No início de seu mandato, foi convocada a Assembleia Constituinte para a elaboração de uma nova constituição.

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946, assemelhando-se às Constituições de 1891 e 1934, manteve o sistema federativo, formado pelo poder Executivo, Legislativo e Judiciário, que seriam autônomos. O voto era secreto, livre e universal, com exceção das pessoas analfabetas, que, no entanto, ganhavam o direito à cidadania. Mantinha-se o voto feminino para mulheres que trabalhavam no serviço público, o voto para maiores de 18 anos e previa-se eleições diretas para diversos cargos federais, estaduais e municipais. A organização de sindicatos e a realização de greves foi limitada e a reforma agrária, se ocorresse, deveria basear-se no pagamento de indenizações aos proprietários de terra.

Em 1946, foi criado o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Estado-Maior Geral, futuro Estado-Maior das Forças Armadas (EMFA). Nesse

mesmo ano, foram proibidos, pelo presidente, os “jogos de azar”, com o fechamento de cassinos.

O governo adotou medidas econômicas liberais de não intervenção na economia, distinguindo-se do governo de Getúlio Vargas. Além disso, com o fim da II Guerra Mundial, o mercado brasileiro foi aberto para a entrada de produtos importados, sobretudo, norte-americanos, que precisavam de consumidores. O Brasil importava produtos considerados supérfluos ou que já eram produzidos no país, com isso, a produção industrial brasileira sofreu um pequeno declínio, em contraponto ao aumento considerável da dívida externa, que tinha se reduzido, durante a II Guerra Mundial.

Com base nessa situação, em 1947, políticas estatais intervencionistas foram implantadas, a fim de dificultar a importação de produtos desnecessários, incentivando a importação de matérias-primas, combustível e máquinas para indústria. Assim, buscava-se impulsionar o crescimento industrial no país.

Em face dessa proposta, nesse mesmo ano, foi criado o Plano SALTE, objetivando administrar os gastos do governo na área da saúde, transporte, alimentação e energia. Com essa política, a economia do país voltou a crescer.

Em 1947, o presidente Eurico Dutra cassou o registro do PCB, que retornou à ilegalidade, sob pressão política dos EUA, e ocorreu uma intervenção do Ministério do Trabalho aos sindicatos, além da limitação do direito de greve, decreto-lei nº 9.070, de 15 de março de 1946.

Diante do vínculo com os EUA, o Brasil anunciou o rompimento com a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), sendo, em 1947, realizada a Conferência Interamericana da Manutenção da Paz e Segurança do Continente, com a presença do presidente dos EUA, Harry Truman, e a formação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, chamada de Missão Abbink.

Nesse governo, foi construída a usina hidrelétrica de Paulo Afonso, na Bahia, e a rodovia Presidente Dutra, ligando a cidade do Rio de Janeiro (RJ) à São Paulo (SP). Em 1948, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG), com apoio norte-americano, coordenada pelo major Golbery do Couto e Silva.

Em 1949, com a valorização do café no mercado externo, a Balança Comercial Brasileira apresentou saldo positivo e, em 1950, iniciaram-se as campanhas para a eleição presidencial. Candidatou-se Cristiano Machado, pelo PSD (partido apoiado pelos políticos que ocupavam altos cargos), com apoio do presidente Eurico Dutra; o brigadeiro Eduardo Gomes, pela UDN (liberal, apoiado pela elite agrária e classe média urbana), Getúlio Vargas, que exercia o cargo de senador, em 1945, candidatou-se pelo PTB (nacionalista, apoiado pelos populares urbanos),

e buscou apoio do PSD, em troca de cargos no governo; e Ademar de Barros, pelo Partido Social Progressista (PSP), que, ao final, apoiou Getúlio Vargas. Em 1951, Getúlio Vargas venceu a eleição.

Na área da Educação, a Constituição de 1946 determinava que a Educação fosse um direito de todos, ofertada no lar e na escola, com base em princípios de liberdade e solidariedade. Respeitava-se a existência do ensino particular, embora fosse dever do poder público.

Organizava o ensino em: Ensino Primário, gratuito, obrigatório e em língua nacional, sendo o ensino subsequente gratuito para alunos com insuficiência de recursos. As empresas com mais de 100 empregados eram obrigadas a ofertar Ensino Primário gratuito para seus funcionários e os filhos deles; Ensino Secundário e Ensino Superior, com a criação de Institutos de Pesquisa. Além disso, o Ensino Religioso constava como disciplina escolar, embora a matrícula fosse facultativa.

Nesse sentido diz-se que católicos e liberais vão ter os seus pontos programáticos inscritos na nova Constituição – ensino religioso facultativo, rendas mínimas para o custeio do ensino e educação como co-responsabilidade do Estado e da família -, mas a força dos conservadores venceu o debate quanto à filosofia subjacente aos artigos que tratam da questão educacional: além de o PSD ter inscrito na lei **todas** as reivindicações do seu programa, **não** foram priorizados nos debates os temas da expansão da escola pública e da reorientação mais democrática dos sistema escolar, que continuava regido pelas ‘Leis Orgânicas’ do Estado Novo, nem garantidas no texto providências no sentido do enfrentamento deles (HILSDORF, 2005, p.109, grifos da autora).

Nesse período, foi organizada uma comissão para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação, prevista na Constituição de 1946, cujos membros inclinavam-se para a proposta da Pedagogia Nova (Escola Nova). No entanto, em meio a um país com um número ainda expressivo de analfabetos, a elaboração da LDB decorreu 15 anos.

A fim de dar cumprimento ao disposto na Constituição de 1946 que atribuiu à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, o então ministro da Educação, Clemente Mariani, constituíra a referida comissão convidando para integrá-la os principais educadores da época. Entre eles estavam o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima, representantes do grupo católico, mas também Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Faria Góis, todos representantes da pedagogia nova. E o projeto elaborado por essa comissão expressa a predominância das ideias renovadoras. Essa circunstância irá provocar uma nova reação católica, dando origem, no final da década de 1950, ao conflito escola particular – escola pública (BUFFA, 1979) (SAVIANI, 2008, p.105).

O governo de Getúlio Vargas (1951-1954) marcou-se por adotar uma política nacionalista, populista, de incentivo ao crescimento econômico, com a participação do Estado e do capital privado nacional na industrialização e de estímulo à entrada de capital estrangeiro. No entanto, na economia, com a elevação do preço do café no mercado externo gerou um aumento da inflação e crescimento do endividamento, em decorrência da importação de produtos.

Em 1951, foi criado o Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI), em 1952, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), em 1953, o Plano do Carvão Nacional, o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, posteriormente, transformada em Sudam e a Petrobrás, para a extração e refino do petróleo. Em 1954, foi implantado o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) e foi prevista também a criação da Eletrobrás, para geração e distribuição de energia elétrica.

Dentre as medidas populistas, foi aprovado o decreto nº 30.342, de 24 de dezembro de 1951, que reajustava o salário mínimo, desagradando a classe empresarial. Além disso, ocorreram, nesse período, movimentos grevistas, apoiados pelo ministro do Trabalho, João Goulart, o “Jango” (PTB), posto ser uma medida estratégica do governo de controle das reivindicações. Entretanto, os militares discordavam dessa política e exigiram que o ministro fosse demitido, o que foi concedido por Getúlio Vargas. No entanto, a Greve dos 300 mil, que ocorreu na cidade de São Paulo, fugiu do controle do presidente.

Dessa forma, a UDN articulava uma sólida oposição ao governo, liderada pelo jornalista Carlos Lacerda, que denunciou a aproximação do governo da “esquerda” e a corrupção no poder Executivo. Em decorrência disso, em 1954, Carlos Lacerda sofreu um atentado, na cidade do Rio de Janeiro, no qual seu colega, Rubens Vaz, major da Força Aeronáutica, foi morto pelo comandante da guarda pessoal de Getúlio Vargas.

As Forças Armadas e a oposição exigiram a renúncia do presidente. Em meio a um suposto golpe, Getúlio Vargas suicidou-se, em 1954, deixando uma conhecida carta-testamento. Café Filho, vice-presidente de Getúlio Vargas, assumiu o poder.

Na área da Educação, nesse governo até 1969, predominou o ideário da Escola Nova (1932-1969), a manutenção das Leis Orgânicas para o ensino, criadas durante o Estado Novo e as propostas educacionais presentes na Constituição de 1946.

Em 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi fundada, pelo decreto-lei nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Em 1953, foi criado o Programa Universitário, dirigido por Anísio Teixeira, para contratação de professores estrangeiros,

realização de intercâmbio e acordos institucionais, concessão de bolsas de estudo e financiamento de eventos científicos³⁴.

O governo de João Fernandes Campos Café Filho (1954-1955) teve início por conta do suicídio de Getúlio Vargas e por ocupar o cargo de vice-presidente. Visou o combate à inflação, com o corte de despesas públicas, e adotou práticas liberais, facilitando para as empresas estrangeiras a importação de equipamentos das matrizes. Com isso, ocorreu o envio de capitais para o exterior, o que trouxe prejuízos ao país.

Implementou o imposto único sobre a energia elétrica, formando o Fundo Federal de Eletrificação e o imposto sobre a renda dos salários dos trabalhadores. Foi criada a Comissão de Localização da Nova Capital Federal, inaugurada, em 1955, a Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso e incentivada à entrada de capitais estrangeiros.

Por conta de um problema cardiovascular, em 1955, Café Filho foi afastado da presidência e foi substituído por Carlos Luz, presidente da Câmara dos Deputados, apoiado por militares e membros da UDN que, em troca, foram mantidos nos cargos ocupados.

As eleições foram marcadas para 1955, candidatando-se para a presidência: Juscelino Kubitschek, pelo PDS, João Goulart, pelo PTB (posteriormente, foi feita a aliança com Juscelino Kubitschek, para ser candidato à presidente e João Goulart, para vice-presidente), Juarez Távora, pela UDN e Ademar de Barros, pelo PSP. Juscelino Kubitschek ganhou a eleição.

O governo de Carlos Luz (1955) fez uma alteração para a ocupação do cargo no Ministério da Guerra, oferecendo-o para o general Álvaro Fiúza de Castro (oposto à Juscelino Kubitschek) no lugar do general Henrique Lott. Por conta disso, Carlos Luz foi acusado de conspirar contra a posse de Juscelino Kubitschek, sendo deposto por Henrique Lott. Diante disso, assumiu a presidência o vice-presidente do Senado, Nereu de Oliveira Ramos (1955-1956) até a posse de Juscelino Kubitschek.

O governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961) foi marcado por um momento político e econômico de tranquilidade, por meio de alianças com as Forças Armadas, a Marinha e uma fraca oposição da UDN, posto que Carlos Lacerda participava do governo.

Implantou o Plano de Metas, uma política desenvolvimentista, com o lema “50 anos em 5 anos”, incentivando o crescimento industrial nas áreas do transporte, energia, alimentação, indústria de base, Educação, além da construção de Brasília, para ser a capital do governo. Esse

³⁴ Mais informações no *site* eletrônico da CAPES. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 03 de set. 2015.

plano, formado por 31 metas, marcava a influência do Estado na economia, principalmente nas áreas da energia e transporte.

Foi permitida a entrada de capital externo, por meio da instalação de empresas e de empréstimos estrangeiros. Com isso, desenvolveu-se a indústria brasileira, principalmente, a indústria de consumo duráveis, como automóveis, eletrodomésticos etc. Em 1959, foi inaugurada a primeira fábrica de automóveis, a Volkswagen do Brasil.

Nesse período, foi construída a nova capital do Brasil, em Brasília (DF), para contribuir com o desenvolvimento da região central. O projeto da capital brasileira foi realizado por Lúcio Costa e das construções por Oscar Niemeyer. A inauguração ocorreu em 1960 e, atualmente, é registrada como Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. No entanto, a construção de Brasília promoveu o crescimento da dívida externa, em decorrência de novos empréstimos, acarretando no aumento da inflação.

Em 1960, foram previstas as eleições presidenciais. Estabeleceu-se a aliança entre o PSD e o PTB, com a candidatura do general Teixeira Lott, para presidente, e João Goulart “Jango”, para vice-presidente, além da candidatura de Jânio Quadros, para presidente pela UDN. Jânio Quadros venceu a eleição para o cargo de presidente e João Goulart para vice-presidente. Foram empossados em Brasília.

No governo de Jânio da Silva Quadros (1961), simbolizado pela vassoura, com o *slogan* “varre, varre, vassourinha, varre, varre a bandalheira”, para “varrer” a corrupção do país, não foram feitas alianças sólidas com os partidos políticos. Jânio Quadros não tinha apoio dos partidos, como o PTB e o PSB, além disso, o presidente afastou-se do partido político que o elegeu, a UDN, descontentando Carlos Lacerda, então, governador estadual.

Vestindo-se de forma simples, às vezes, com a roupa desarrumada, em uma tentativa de se aproximar da população, utilizou a televisão como meio de propaganda de seu governo, que defendia, sobretudo, a moralização.

Na economia, desenvolveu um plano de combate à inflação, com a desvalorização da moeda brasileira e a redução dos subsídios para importação de trigo e gasolina, a fim de impulsionar as exportações e equilibrar a Balança de Pagamentos. Esse plano foi aprovado pelo FMI, distintamente do governo de Juscelino Kubitschek que rompeu com o fundo. A política econômica de Jânio Quadros promoveu o aumento dos preços do pão e do transporte, descontentando a população.

Elaborou um projeto de lei antitruste, a Comissão Administrativa de Defesa Econômica (CADE), para regulamentar o poder econômico, aprovado no mandato seguinte, pela lei nº 4.137, de 10 de setembro de 1962, pois foi rejeitado pelo Congresso Nacional. Além disso,

criou a Comissão Nacional de Planejamento e o primeiro Plano Quinquenal, que substituiria o Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek.

O Brasil, desde os governos anteriores, mantinha vínculos com os EUA. Jânio Quadros estabeleceu relações diplomáticas com a URSS, enviando o vice-presidente João Goulart à China, além de criticar as medidas norte-americanas com relação à Cuba, governada por Fidel Castro. Ademais, convidou Ernesto “Che” Guevara para visitar o Brasil, condecorando-o com a Ordem do Cruzeiro do Sul, em 1961. Essa situação gerou insatisfação de grupos anticomunistas e das Forças Armadas.

Em meio à pressão, Jânio Quadros renunciou, em vista da denúncia de Carlos Lacerda de que ele estaria organizando um golpe de Estado. No entanto, a renúncia foi aceita e, como o vice-presidente João Goulart estava em viagem oficial à China, a oposição constituída por militares assumiu a presidência do país. Paschoal Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados, foi empossado presidente até a volta de João Goulart.

O general Odílio Denys, o brigadeiro Grun Moss e o almirante Sílvio Heck, que formavam uma junta, opuseram-se à posse de João Goulart. Entretanto, foi concedida, mediante aprovação do Congresso Nacional pela Emenda Constitucional nº 4, de 02 de setembro de 1961, vinculada à Constituição de 1946, além do apoio de Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul e de seu cunhado. No Brasil, foi instalado o regime parlamentarista.

Na área da Educação, no final de 1950 e início de 1960, Paulo Freire destacava-se na Educação de Adultos, cuja proposta aproximava-se das ideias da Pedagogia Nova.

Apoiando-se na fenomenologia existencial, na filosofia cristã (SAVIANI, 2008) e no marxismo, em 1947, Paulo Freire, diretor de cultura do SESI, em Pernambuco, propôs cursos de alfabetização e de desenvolvimento da cultura da região. Com isso, elaborou um método de alfabetização, a partir de palavras-chave, chamadas “palavras geradoras”, oriundas do cotidiano do aluno.

O método de alfabetização de Paulo Freire foi implantado em Angicos (RN), em 1963, tornando-se referência nacional e internacional. Defendia-se que a Educação deveria ser libertadora e conscientizadora do sujeito (A filosofia de Paulo Freire. UNIVESPTV, 2010).

O governo de João Belchior Marques Goulart (1961-1964) marcou-se pela implantação do parlamentarismo, de 1961 a 1963. Nesse sistema de governo, o primeiro-ministro é quem assume o poder Executivo e o presidente tem poder representativo. No entanto, em virtude da constante alteração no cargo de primeiro-ministro (Tancredo Neves, do PSD, seguido de Brochado da Rocha, do PSD e Hermes Lima do PSB), antecipou-se o plebiscito, que ocorreria somente em 1965. Por meio dele, retomou-se o sistema presidencialista.

Em 1961, no plano internacional, João Goulart resgatou o vínculo com a URSS, que foi rompido durante o governo de Eurico Dutra. Além disso, opôs-se às sanções dos EUA a Cuba, rejeitando a invasão de Cuba pelos norte-americanos, proposta pelo presidente John F. Kennedy. Concomitantemente, criticou a política cubana de permissão de instalação de mísseis da URSS no país. Em 1962, criou o Grupo de Coordenação do Comércio com os Países Socialistas da Europa Oriental (COLESTE) e decretou a formação de Zona de Livre Comércio, pela Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC).

Nesse mesmo ano, foi elaborado o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social, pelo economista Celso Frutado, para combater a inflação e incentivar o crescimento econômico, prevendo reformas de base nas áreas agrária, tributária, financeira, administrativa e educacional. Em vista de se valer de propostas nacionalistas e consideradas de “esquerda”, empresas de capitais estrangeiros, sobretudo norte-americanas, posicionaram-se contra o investimento no país, recurso importante para a renegociação da dívida externa e para a aplicação no desenvolvimento brasileiro.

Ainda em 1962, foram organizadas greves gerais pelos trabalhadores, lideradas pelo Comando Geral de Greve (CGG). Com esse movimento, foi conquistado o 13º salário do trabalhador. Em 1963, João Goulart criou a Previdência Social para os trabalhadores.

Nesse período, partidos políticos se dividiram, movimentos de estudantes surgiram, liderados pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e foram organizados movimentos da Igreja Católica. No Nordeste, as Ligas Camponesas, coordenadas por Francisco Julião, defendiam a reforma agrária para os trabalhadores rurais. Além disso, os sindicatos reivindicavam reajustes salariais, já que o custo de vida havia aumentado, realizando diversas greves.

Em 1964, presente no Comício da Central do Brasil, João Goulart defendeu a proposta da reforma agrária e urbana, além da taxaço de impostos para os mais ricos, descontentando a classe alta, média e as Forças Armadas. Diante disso, foi organizado um golpe contra o presidente, liderado pelo general Castello Branco, apoiado pelo governo norte-americano, representado pelo coronel Vernon Walters. Ademais, a Marcha da Família com Deus pela Liberdade ocorria na cidade de São Paulo (SP), em 1964, como mais uma base para a articulação do golpe.

Em meio a essa situação, uma revolta de marinheiros, liderada pelo general Olympio de Mourão Filho que, em 1937, criou o Plano Cohen, impulsionou a marcha para o Rio de Janeiro (RJ), onde residia o presidente. Iniciava-se o golpe, com apoio das Forças Armadas, dos

governadores estaduais e a prisão de líderes sindicais, dificultando a mobilização popular. João Goulart foi destituído da presidência, exilando-se.

Na área da Educação, a implantação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação remete à discussão proposta, em 1947, pelo Ministro da Educação da época, Clemente Mariani, da UDN (HILSDORF, 2005).

A proposta de ensino (LDB), organizada pela comissão formada por escolanovistas, inclusive por antigos membros que elaboraram o Manifesto dos Pioneiros de 1932, foi criticada por Gustavo Capanema, do PSD. Segundo Capanema, nessa proposta defende-se uma Educação liberal e descentralizada, apontando que no projeto de Clemente Mariani vinculava-se mais uma posição política anti-getulista do que, propriamente, uma proposta educacional (SAVIANI, 2006). Defendia que a Educação deveria ser organizada e controlada pelo Estado, ou seja, centralizada.

Como vimos, desde sua entrada no Congresso, o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional. Oriundo de uma comissão cujo relator geral, o professor Almeida Júnior, era filiado à UDN e encaminhado ao Congresso por um ministro, também da UDN, enfrenta as críticas do bloco majoritário no Parlamento. Assim é que o líder do PSD, com o apoio de sua bancada, que era majoritária, fulmina o projeto tachando-o de infeliz, inconstitucional e incorrigível, enquanto os deputados da UDN se empenham na defesa do mesmo, acusando Capanema de boicote à proposta (ibidem, p.36).

Em decorrência da oposição de Gustavo Capanema à proposta da LDB de 1947, essa discussão foi esquecida, cujo projeto foi arquivado, sendo somente reativado pelo deputado Carlos Lacerda, da UDN, que apresentou em 1955, 1958 e 1959, uma proposta que a substituiria, conhecida como Substitutivo Lacerda.

Nesse projeto, defendia-se a Educação como direito da família, subsidiada pelo Estado, cujo financiamento público deveria ser destinado também para escolas particulares, a fim de oferecerem ensino gratuito à população.

[...] É a partir do final de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja católica, mostram-se decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Marco desse movimento é o discurso do deputado padre Fonseca e Silva, na sessão de 5 de novembro de 1956, em que ele se insurge contra a orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira, além de atacar também o I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado de 16 a 23 de setembro de 1956 em Ribeirão Preto e presidido por Almeida Júnior (*DNC*, 6-11-56 e 7-11-56). Essas críticas são

reiteradas pelo mesmo Fonseca e Silva nas sessões de 27 de novembro de 1956, de 8 de dezembro de 1956, quando acusa Anísio Teixeira de comunista e aproxima o pragmatismo de Dewey do marxismo (*DCN*, 28-11-56, 8 e 15-12-56). Desencadeia-se, assim, o conflito entre escola pública e escola particular que irá polarizar a opinião pública do país até 1961 (*ibidem*, p.39).

Assim,

o projeto Lacerda atendia aos interesses comerciais da iniciativa privada organizada empresarialmente e aos ideólogos da Igreja católica e provocou a reação imediata de educadores e intelectuais, que, superando suas divergências internas, desfecharam uma verdadeira ‘Campanha de Defesa da Escola Pública’ cujo espírito pode ser sintetizado na palavra de ordem lançada pela UNE, na época: ‘Mais verbas públicas para a educação’ (HILSDORF, 2005, p.110).

Dessa forma, a Campanha de Defesa da Escola Pública teve como participantes educadores do Manifesto de 1932, líderes sindicais, professores e alunos, principalmente da USP. Destacaram-se: Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, dentre outros. No entanto, as propostas de Carlos Lacerda e Gustavo Capanema tornaram-se base para a elaboração da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

O substitutivo Lacerda foi aprovado como lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), nos termos propostos de apoio à iniciativa privada, sem alterar a organização existente desde Capanema (1942), exceto pela proposição de currículos flexíveis e de mecanismos democratizantes do tipo possibilidade de aproveitamento de estudos entre o ensino técnico e o acadêmico. Ao facilitar a expansão do ensino privado, principalmente para os níveis secundário e superior, ao oferecer-lhes **subsídios** na forma de bolsas de estudo e auxílio na manutenção da infra-estrutura dessas escolas, ao tratar da expansão do ensino em termos de incentivo à escola privada sem alterações importantes no ensino público, ficam evidentes os **limites** do liberalismo democrático representado como inspirador da nova lei, o qual definia ideologicamente o período, do ponto de vista do sistema escolar, os anos de 1946 e 1964 são **conservadores**.

O que é **inovador** vem dos movimentos de base popular, não institucionais dirigidos ao povo trabalhador e organizados pela ação conjunta de populares e grupos de intelectuais. Dentre eles estão movimentos de difusão da cultura popular, como os Centros Populares de Cultura, criados pela UNE em 1961 (O. Fávero, 1983); e as iniciativas de educação de adultos, como: o Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, criado em 1948, o Movimento de Educação de Base (MEB), patrocinado pela Conferência dos Bispos do Brasil, de 1961, que atuava na zona rural pelo uso do rádio, e o Método de Alfabetização de 40 horas, de Paulo Freire - que, mediante o domínio cognitivo do letramento e a sua conscientização como ser de valor, pretendia alcançar a inserção do educando no processo histórico -, e se constituiu em núcleo do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, que funcionou de janeiro a abril de 1964 (C. Beisegel, 1974). À margem do empenho oficial, as

reivindicações de educação popular são atendidas, assim, ‘em paralelo’ ao sistema regular (ibidem, p.111, grifos da autora).

No ano de 1964, Paschoal Ranieri Mazzilli, presidente da Câmara dos Deputados, assume, provisoriamente, a presidência com uma Junta Militar, denominada Comando Supremo da Revolução. Formada pelo general Artur da Costa e Silva, o almirante Augusto Rademaker Grünewald e o brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo tem como finalidade retomar a ordem social e o crescimento da economia, e impedir a corrupção e o comunismo.

Nesse período, a Constituição de 1946 foi mantida, mas alterada por Atos Institucionais (AI). Foi decretado o Ato Institucional nº 1 (AI-1), com vigência até 1966, elaborado por Francisco Campos, determinando as eleições indiretas para presidente da República, a suspensão de direitos políticos, a cassação de mandatos por 10 anos (maioria dos políticos do PTB e nenhum da UDN) e restrição de direitos civis.

Alguns governadores perderam o mandato. Entre as figuras mais conhecidas que tiveram mandatos cassados ou sofreram a suspensão de seus direitos políticos, além de nomes óbvios como os de Jango e Brizola, figuravam Jânio e Juscelino, este último senador de Goiás. No caso de Juscelino, era nítida a intenção de cortar um candidato civil de prestígio às próximas eleições presidenciais (FAUSTO, 2012, p.259).

Após o golpe, ocorreram perseguições políticas, inclusive aos sindicatos, depredação de edifícios como da UNE, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), que passou a atuar na clandestinidade, e ataques à sede do jornal “Última Hora”, que apoiava João Goulart. Em 1964, a Universidade de Brasília foi invadida, com a prisão de professores e alunos. Segundo Boris Fausto, “as universidades constituíram outro alvo privilegiado. A Universidade de Brasília, criada com propósitos renovadores e considerada subversiva pelos militares, sofreu também invasão um dia após o golpe” (ibidem, p.258). Além disso, foi implantado o Inquérito Policial Militar (IPM), que se utilizava da perseguição, prisão e tortura a oponentes do governo. Nessa época, o movimento das Ligas Camponesas foi reprimido.

No governo do marechal Humberto de Alencar Castello Branco (1964-1967), objetivou-se a modernização da economia, a implantação de uma democracia com limitações e o combate ao avanço do comunismo. Dessa forma, foi rompido o vínculo com a URSS, buscando-se o apoio dos EUA.

Foi instalado o Serviço Nacional de Informação (SNI), idealizado por Golbery do Couto e Silva, a fim de coletar informações de pessoas para a segurança nacional e para se evitar subversões. Nesse período, a imprensa ainda se mantinha livre e, pela Emenda Constitucional

nº 9, de 22 de julho de 1964, foi aprovada a prorrogação do mandato de Castello Branco até 1967.

Em 1964, foi elaborado, pelo Congresso Nacional, o Estatuto da Terra (lei nº4.504, de 30 de novembro de 1964), para realização da reforma agrária (no entanto, não foi efetuada). Além disso, foi aprovado o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) destinado à redução do crédito privado, à contenção da inflação e a impulsionar o crescimento da economia, o Conselho Monetário Nacional, o Banco Central e o Banco Nacional de Habitação (BNH), para construção de moradias para a classe popular.

Dentre as medidas do governo, destacam-se: a redução dos salários, o impedimento de realização de greves, a regulação dos gastos estaduais, o corte dos subsídios ao trigo e petróleo, a elevação da arrecadação de impostos, com base no aumento da tarifa da eletricidade, telefonia, gasolina e pão.

Em 1965, as eleições estaduais foram realizadas. Em virtude da vitória de grupos da oposição, forças militares, contrárias aos adeptos do presidente, reivindicaram uma ação mais dura do governo.

Diante das pressões, o presidente Castello Branco decretou Ato Institucional nº 2, em 1965, estabelecendo que a eleição para presidente e vice-presidente da República seria realizada pelo Congresso Nacional (eleições indiretas). Além disso, o presidente poderia implantar decretos-lei para garantir a segurança nacional e os partidos políticos existentes, criados após o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas, seriam extintos.

Pelo Ato Complementar nº 4, de 20 de novembro de 1965, foi permitida somente a organização de dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido do governo, agregando políticos oriundos da UDN e PSD, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), formado pela oposição, cujos membros vinham do PTB.

Em 1966, foi instituído o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) no lugar da estabilidade no emprego. Nessa área, o Instituto de Aposentadoria e o Instituto de Pensões foram unificados, formando o Instituto Nacional de Previdência Social (INPS).

O governo liquidou também um dos direitos mais valorizados pelos assalariados urbanos – a estabilidade no emprego após 10 anos de serviço, garantida pela CLT. A fórmula surgiu em setembro de 1966 quando foi criado um mecanismo compensatório, em substituição à estabilidade, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FAUSTO, 2012, p.260).

Nesse ano, foi decretado o AI-3, determinando eleições indiretas para o cargo de governador e indicação, pelos governadores, de prefeitos das capitais, bem como implantado o

AI-4, que previa a convocação do Congresso Nacional, que estava fechado, para a elaboração de uma nova Constituição para 1967.

A Constituição Federativa da República do Brasil de 1967 promovia amplos poderes de decisão para o poder Executivo, sobretudo, acerca de questões de segurança nacional. Essa Constituição foi severamente criticada, sendo atenuada pelo AI-5, decretado anos seguintes.

Em 1967, foi colocada em circulação uma nova moeda, o cruzeiro novo, implantada a Lei de Imprensa (lei nº 5.250, de 09 de fevereiro de 1967), restringindo a liberdade de expressão, e a Lei de Segurança Nacional (decreto-lei nº 314, de 13 de março de 1967), para definição de crimes contra a nação.

Com o fim do mandato de Castello Branco, foram eleitos para presidente o general Arthur da Costa e Silva e, para vice-presidente, o civil Pedro Aleixo, vinculado a UDN.

Na área da Educação, a Constituição de 1967 determinava ser a Educação um direito de todos, ocorrendo no lar e na escola, baseada na igualdade de oportunidades, unidade nacional, liberdade e solidariedade humana. Caberia aos poderes públicos ministrarem o ensino em todos os graus, proporcionando liberdade de oferta do ensino pela iniciativa privada, amparada técnica e financeiramente pelos órgãos públicos. A Constituição de 1967 destacava, inclusive, a aplicação de financiamento estatal para as instituições escolares particulares, por meio de bolsas de estudos.

Na Constituição de 1967, o Ensino Primário deveria ser ministrado em língua nacional, com caráter obrigatório e gratuito (para as escolas públicas) para alunos de 7 a 14 anos. O Ensino Religioso seria facultativo, compondo o horário de disciplinas para o Ensino de 1º Grau e Ensino Médio. Garantia-se a liberdade de cátedra e cada estado poderia organizar o seu sistema de ensino, devendo incluir um serviço de assistência educacional aos alunos com necessidades financeiras. Além disso, determinava a obrigatoriedade para as empresas comerciais, industriais e agrícolas da manutenção do Ensino Primário gratuito a seus funcionários e filhos deles. Ademais, o Poder Público deveria incentivar pesquisas científicas e tecnológicas.

O governo de Arthur da Costa e Silva (1967-1969) representava os opositores a Castelo Branco, que defendiam um governo mais severo. No entanto, Costa e Silva fez alianças com os grupos opostos a seu governo (castelistas), permitindo a organização de sindicatos, porém os líderes deveriam ser aceitos pelo governo.

Em 1967, foi formada a Frente Ampla, liderada por Carlos Lacerda, contando com a participação de Juscelino Kubitschek e João Goulart. Esse grupo defendia a luta armada para a implantação da redemocratização, a elaboração de uma nova Constituição, a anistia e as

eleições diretas para o cargo de presidente. Com o veto do governo, a Aliança Liberal passou a atuar na clandestinidade.

Movimentos sociais e culturais também ocorreram nesse período. O Tropicalismo, formado por cantores, escritores e demais artistas, pela produção artística, denunciavam os abusos de poder da ditadura. Dentre eles, destacaram-se: Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Rita Lee, Elis Regina.

No Nordeste, foram organizados movimentos sociais pela Igreja Católica, com atuação de Dom Hélder Câmara, arcebispo de Olinda e Recife, bem como ocorreram revoltas articuladas por estudantes, vinculados à UNE, que criticavam a falta de aplicação de verbas na área da Educação além do projeto do governo de privatização do ensino público. A organização do movimento estudantil foi impulsionada pela morte do estudante do Ensino Secundário, Edson Luís, durante uma manifestação.

Em 1968 as mobilizações ganharam ímpeto, no contexto daquele ano carregado de significação em todo o mundo. O catalisador das manifestações de rua foi a morte de um estudante, morto pela Polícia Militar durante um pequeno protesto realizado no Rio de Janeiro, no mês de março. Seu enterro foi acompanhado por milhares de pessoas. A indignação cresceu com a ocorrência de novas violências. Esses fatos criaram condições para uma mobilização mais ampla, reunindo não só os estudantes como setores representativos da Igreja e da classe média. O ponto alto da convergência dessas forças que se empenhavam na luta pela democratização foi a chamada passeata dos 100 mil, realizada em junho de 1968 (FAUSTO, 2012, p.265).

Nesse momento, ocorreram greves operárias, destacando-se a greve em Contagem (MG) e em Osasco (SP), esta última com apoio de grupos de “esquerda”, que defendiam a luta armada para a redemocratização do país, influenciados pela Revolução Cubana (1959). Essa postura opunha-se à defendida pelo PCB, manifestada no VI Congresso do Partido Comunista Brasileiro, em vista disso, Carlos Marighela rompeu com esse partido (PCB) e formou a Aliança de Libertação Nacional (ALN). Outros grupos foram criados, como a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), constituída por militares, voltados para a “esquerda”. Esses grupos lideraram assaltos para o financiamento do movimento armado, destacando-se a implantação de uma bomba no Consulado Americano, na cidade de São Paulo (SP), o assalto a um trem em Jundiaí e o roubo de armas de um hospital militar.

Em 1968, com relação à economia, a inflação foi controlada com a redução de preço dos produtos e a indústria teve um crescimento, principalmente, a indústria automobilística, química e elétrica, além da área da construção civil. Iniciando-se o período conhecido como Milagre Econômico.

Nesse ano, o presidente decretou o AI-5, fechando o Congresso Nacional. Nesse Ato Institucional não se definia o término de vigência, como era determinado nos atos anteriores. Além disso, reatribuía ao presidente o poder para o fechamento do Congresso Nacional, para intervenção federal nos estados e municípios, cassação de mandatos políticos, suspensão de direitos civis e destituição de funcionários públicos do emprego, principalmente, professores universitários. A partir do AI-5 intensificou-se o uso de medidas repressivas, como prisões, torturas, censura dos meios de comunicação, prática do exílio de opositores e pena de morte. “Desaparecimentos” de integrantes da oposição evidenciavam a prática constante de execuções.

Nesse governo, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi transformado em Fundação Nacional do Índio (Funai), lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967, foi criada a Empresa Brasileira de Aeronáutica (Embraer), decreto-lei nº 770, de 19 de agosto de 1969 e implantada a Companhia de Pesquisas e Recursos Minerais (CPRM), decreto-lei nº 764, de 15 de agosto de 1969.

Em 1969, após sofrer um derrame, o presidente Arthur Costa e Silva foi substituído por uma Junta Militar, formada por ministros vinculados às Forças Armadas, situação garantida pelo AI-12, ao contrário do previsto na Constituição que era a posse do governo pelo vice-presidente, no caso Pedro Aleixo, em situação de impedimento do presidente.

Na área da Educação, 1968 foi um ano marcado por diversos movimentos estudantis, no Brasil, na França, nos EUA, que visavam à reforma do ensino.

Data, ainda, de 1968 a mobilização dos universitários, que culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores, na esteira do movimento de maio que teve a França como epicentro. Como assina lei em outro trabalho (SAVIANI, 1984, p.278), as reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil pautavam-se, fundamentalmente, pela concepção humanista moderna. Nas escolas ocupadas foram instaladas comissões paritárias composta por professores e alunos. Foram organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos; desenvolviam o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais (trabalho em equipe), a cooperação etc. Ora, todas essas características são constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista (SAVIANI, 2008, p.108).

Além disso, em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), sendo somente três anos depois, após o estabelecimento da forma de financiamento do programa (dedução no imposto de renda), decreto-lei nº 1.124, de 08 de setembro de 1970, que foi implantado. Esse programa de combate ao analfabetismo, cuja taxa era alta entre a

população adulta, durou 15 anos, sendo extinto pelo presidente José Sarney, em 1985, por ter pouca expressão na redução da questão do analfabetismo.

Predominava no âmbito educacional, nesse período, políticas liberais para a formação do “capital humano”, vertente pedagógica produtivista e tecnicista, presente desde a LDB de 1961.

Considerando o ensino para o desenvolvimento da economia (SAVIANI, 2008), essa proposta pode ser encontrada também nas leis subsequentes, a lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 estabelecia a modificação do Ensino Primário para Ensino de 1º Grau (com duração de 8 anos e ensino obrigatório para alunos a partir de 7 anos aos 14 anos) e Ensino Médio para Ensino de 2º Grau (composto por duas a quatro séries, na forma de habilitações, cujas horas de trabalho variavam de 2.200 h a 2.900 h, sendo a matrícula por disciplina). Esse sistema de ensino abrangia também as já existentes Escola Maternal, Jardim de Infância e instituições semelhantes, e Ensino Superior.

O ensino deveria ser oferecido em língua nacional, além da obrigatoriedade da inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. O Ensino Religioso comporia como disciplina nos horários escolares, cuja matrícula seria facultativa.

Assim, estabelecia, distintamente do Ensino de 1º Grau, o Ensino de 2º Grau por meio de habilitações profissionais, em cooperação com as empresas. As habilitações Orientação Educacional e Orientação Vocacional deveriam ser oferecidas, obrigatoriamente. Além disso, essa lei destacava a inclusão do Colégio Pedro II no sistema federal de ensino.

Dessa forma, predominava no ensino a teoria do “capital humano”, que se originou nos EUA e foi difundida no Brasil, a partir de 1960. Essa política educacional previa sua implementação, sobretudo, no ensino de países em desenvolvimento.

Basicamente, essa teoria propõe que o processo da educação escolar seja compreendida como um investimento que redunde em maior produtividade e, conseqüentemente, em melhores condições de vida para os trabalhadores e a sociedade em geral. As habilidades e os conhecimentos obtidos com a escolarização formal representam o ‘capital humano’ de que cada trabalhador se apropria: a teoria propõe que basta investir **nesse** capital para que o desenvolvimento pessoal e social aconteça. Na década de 70 essa concepção será criticada como uma ideologia pré-capitalista, pois sendo adotada, não seria necessário pensar em mudanças estruturais mais radicais, atribuindo-se ao trabalhador assalariado – sem propriedades, sem controle dos meios de produção e do seu produto – a capacidade de capitalizar-se! Mas, na década de 60, muitas agências financiadoras internacionais, principalmente as norteamericanas, propagaram essa teoria garantindo que a conquista de graus escolares mais elevados proporcionava ascensão social. Isso lhes permitiu

oferecer programas de ajuda para o Terceiro Mundo, intervindo no financiamento e na redefinição da organização escolar de vários países (HILSDORF, 2005, p.123-124, grifo da autora).

Além disso, a perspectiva da teoria do “capital humano” enfatizava o investimento na área tecnológica em detrimento das áreas de Humanas. Dessa forma, o conhecimento técnico permitiria, segundo essa proposta, menor investimento, maior rentabilidade, por meio do treinamento de pessoas para o mercado de trabalho.

No caso brasileiro o apoio veio por meio dos acordos assinados entre o Ministério de Educação e Cultura e a agência norte-americana *Agency for International Development* (USAID). Entre 1964 e 1968 foram assinados 12 acordos MEC-USAID, com a finalidade de diagnosticar e solucionar problemas da educação brasileira na linha do desenvolvimento internacional baseado no ‘capital humano’. Os assessores da USAID agiam segundo uma evidente mentalidade empresarial, que, combinada às medidas de exceção da área militar deu as **marcas** da política educacional do período: desenvolvimento, produtividade, eficiência, controle e repressão (ibidem, p.124, grifos da autora).

Em atendimento a esses princípios estruturantes a reforma universitária de 1968 fez a adequação das universidades brasileiras ao projeto educacional tecnomilitar do período, de aumento da produtividade com contenção de recursos, implantando as bases de uma organização estrutural apoiada em: departamentos no lugar do regime de cátedras; cursos semestrais e sistema de créditos no lugar de cursos anuais; unidades profissionalizantes separadas das de pesquisa básica; vestibular unificado e classificatório no lugar do eliminatório, para resolver o problema dos candidatos aprovados que excediam ao número de vagas; ciclo básico; licenciaturas curtas; aumento de vagas sobretudo nas escolas particulares; e, instituição do regime de pós-graduação (ibidem, p.126).

Conforme foi explicitado, após o afastamento do presidente Arthur Costa e Silva formou-se uma Junta Militar com o ministro do Exército, Aurélio Lyra Tavares (1969), ministro da Marinha, Augusto Hamann Rademaker Grünewald (1969) e o ministro da Aeronáutica Márcio de Souza Mello (1969).

A oposição ao governo intensificava-se, representada pela prática de sequestro de diplomatas estrangeiros em troca da liberdade de prisioneiros políticos. Um dos casos ocorreu, em 1969, com o sequestro do embaixador dos EUA, Charles Elbrick, na cidade do Rio de Janeiro (RJ), pela ALN e Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8). Por conta disso, o governo implantou diversos órgãos de investigação e repressão.

Até 1969, o Centro de Informações da Marinha (Cenimar) foi o órgão mais em evidência como responsável pela utilização da tortura. A partir daquele

ano surgiu em São Paulo a Operação Bandeirantes (Oban), vinculada ao II Exército, cujo raio de ação se concentrou no eixo São Paulo-Rio. A Oban deu lugar aos DOI-CODI, siglas do Destacamento de Operações e Informações e do Centro de Operações de Defesa Interna. Os DOI-CODI se estenderam a vários Estados e foram os principais centros de tortura do regime militar (FAUSTO, 2012, p.266).

Nesse período, foram implantados outros Atos Institucionais, o AI-13, possibilitando o banimento do indivíduo para manutenção da segurança nacional e o AI-14, que instituía a pena de morte e prisão perpétua para casos de ameaça e subversão.

Com o AI-16, os mandatos do presidente Costa e Silva e do vice-presidente, Pedro Aleixo, foram extintos, prevendo nova eleição presidencial. Pelo AI-17 foram afastados os militares que se opuseram à escolha para presidência do general Emílio Médici, bem como foi elaborada a Emenda Constitucional nº1 à Constituição de 1967, intensificando as medidas repressoras.

Para realizar as eleições indiretas o Congresso foi reaberto. Por decisão do Alto Comando das Forças Armadas, tomaram posse para presidente Emílio Garrastazu Médici e, para vice-presidente, Rademaker Grünewald.

O governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) foi considerado o mais repressivo do período da Ditadura Militar. Tanto foi que os movimentos populares contestatórios tiveram pouca expressão, em virtude da articulação do governo em enfraquecê-los.

Os grupos armados urbanos, que a princípio deram a impressão de desestabilizar o regime com suas ações espetaculares, declinaram e praticamente desapareceram. Esse desfecho resultou, em primeiro lugar, da eficácia da repressão, que abrangeu os ativistas da luta armada e seus simpatizantes, constituída esta última sobretudo por jovens profissionais. Outro fator foi o isolamento dos grupos da massa da população, cuja atração por suas ações foi mínima, para não dizer, nenhuma (FAUSTO, 2012, p.267).

O único movimento popular representativo foi a articulação, pelo partido PC do B, de uma guerrilha, em uma região próxima ao rio Araguaia, no estado do Pará: “nos anos 1970-1971, os guerrilheiros, em número aproximado de setenta pessoas, estabeleceram ligações com os camponeses, ensinando-lhes métodos de cultivo e cuidados com a saúde” (idem). Em 1975, o Exército prendeu os integrantes da guerrilha, desestruturando-na.

No governo de Emílio Médici, a maioria dos cargos políticos eram ocupados pelo partido Arena, impossibilitando a articulação da oposição. Além disso, ocorria, desde 1964, o desenvolvimento das telecomunicações, sobretudo, da televisão, recurso utilizado pelos militares para promover o governo: “por essa época, beneficiada pelo apoio do governo, de

quem se transformou em porta-voz, a TV Globo expandiu-se até se tornar rede nacional e alcançar praticamente o controle do setor” (ibidem, p.268).

Durante os anos de 1969 a 1973, chamado de Milagre Econômico, a política econômica adotada possibilitou o crescimento do país, com a expansão da indústria e do emprego, a redução da taxa da inflação, estabilizando-na, e o crescimento do PIB. Investimentos estrangeiros aumentaram, além da exportação de produtos industriais, por meio de subsídios estatais (com a redução e até isenção de tributos). Em 1970, foi realizado, para o Brasil, o maior empréstimo concedido para um país latino-americano, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

O esforço pela diversificação, visando tornar o Brasil menos dependente de um único produto, deu resultado. Entre 1947 e 1964, o café representava 57% do valor das exportações brasileiras. Passou a representar 37% entre 1965 e 1971 e apenas 15% entre 1972 e 1975. Por sua vez, cresceu a capacidade de arrecadar tributos por parte do governo, contribuindo para a redução do déficit público e da inflação (ibidem, p.269).

Nesse mesmo ano, foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), decreto-lei nº 1.110, de 09 de julho de 1970, foi oficializado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), decreto-lei nº 1.124, de 08 de setembro de 1970 e o Programa de Metas e Bases para Ação do Governo, decreto-lei nº 5.727, de 04 de novembro de 1971, com projetos destinados ao desenvolvimento do país.

Em 1970, implantou-se o Projeto Rondon, criado em 1967, em atividade até 1989, quando foi extinto. Somente em 2005, coordenado pelo Ministério da Defesa, que esse programa foi retomado. Com amplitude nacional, o Projeto Rondon envolveu a atuação voluntária de universitários para a realização de trabalhos sociais e ambientais em comunidades em todo o país³⁵.

Também em 1970 foi aprovado o Plano de Integração Nacional, decreto-lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, para construção de rodovias, em virtude da expansão da indústria automobilística no país, dentre elas, a rodovia Transamazônia, a rodovia Cuiabá-Santarém e a rodovia Manaus-Porto Velho. Nesse governo, foi iniciada a construção da rodovia Transamazônia, projeto que consumiu extensos recursos estatais e, posteriormente, foi abandonado.

³⁵ Mais informações no *site* eletrônico: <<http://projektorondon.pagina-oficial.com/>>. Acesso em: 12 set. 2015.

Em 1972, foi inaugurada a refinaria de petróleo em Paulínia (SP) e, em 1973, o Estatuto do Índio foi aprovado, lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Nesse mesmo ano, foram realizados acordos com a Bolívia para construção do gasoduto entre Santa Cruz de la Sierra e Paulínia (SP) e, com o Paraguai, para a construção da usina hidrelétrica de Itaipu. Em 1974, foi inaugurada a usina hidrelétrica de Ilha Solteira e a ponte que liga a cidade do Rio de Janeiro (RJ) à Niterói (RJ), conhecida como ponte Presidente Costa e Silva.

Embora o país tenha tido, nesse período, um crescimento econômico vertiginoso, intensificou-se o aumento da concentração de renda e pouco foi investido em programas sociais, acarretando, inclusive, a extinção de alguns deles.

Na área da Educação, a década de 70 marcou o movimento de crítica à teoria do “capital humano”, considerada fonte de reprodução e manutenção da desigualdade social.

Buscou-se, então, evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2008, p.110).

Como já citado, durante esse momento, foi implantada a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reorganizava o ensino, alterando a nomenclatura de Ensino Elementar para Ensino de 1º Grau, e Ensino Médio para Ensino de 2º grau. O Ensino de 1º Grau abrangeria até o antigo Ginásio e o Ensino 2º Grau se tornaria um ensino profissionalizante.

No ensino secundário e elementar a reforma de 1971 instituiu as escolas de 1º Grau, para ministrar um curso único, seriado, obrigatório e gratuito de oito anos de duração, resultante da reunião dos antigos grupos escolares e ginásios, e definiu o 2º Grau como curso profissionalizante, para formar técnicos para as indústrias, mas com o objetivo não explícito de contenção das oportunidades educacionais, isto é, de diminuir a pressão por vagas no ensino superior. Descentralizou-se a execução do ensino, ficando os estabelecimentos escolares com a responsabilidade de propor o currículo de estudos a ser seguido em atendimento às especificidades dos alunos (HILSDORF, 2005, p.126).

O governo do general Ernesto Geisel (1974-1979) marcou o início da abertura política para uma democracia conservadora. Evitou a ascensão da oposição, ao mesmo tempo em que diminuiu o poder dos militares “linha dura”. Com o lema do combate à ditadura, Ernesto Geisel atendia algumas exigências da oposição, que incluía a Igreja Católica. A necessidade da

democratização, segundo Boris Fausto (2012), relacionava-se ao envolvimento de militares em atos repressores, situação que tinha marcado negativamente as Forças Armadas.

As funções e os princípios básicos da instituição eram assim distorcidos, trazendo riscos à sua integridade. Para restaurar a hierarquia, tornava-se necessário neutralizar a linha dura, abrandar a repressão e, ordenadamente, promover a ‘volta dos militares aos quartéis’ (ibidem, p.271).

Combatendo a ala dos militares “linha dura”, em 1974, foram autorizadas eleições legislativas, bem como o uso dos meios de telecomunicação, como a televisão e o rádio, durante a campanha política. Com base na vitória nas grandes cidades e estados do MDB, sendo que se esperava ser da Arena, em 1975, o presidente iniciou uma repressão ao PCB, considerado o articulador da vitória do MDB. Em contraponto, concedeu a suspensão da censura nos jornais, iniciando-se pelo jornal O Estado de São Paulo. Duas medidas, repressora e liberalizante no mesmo governo.

Ainda nesse mandato, por ação de alguns militares “linha dura” foram praticadas torturas e execuções, transvestidas de “desaparecimentos” de oponentes políticos.

Em outubro de 1975, no curso de uma onda repressiva, o jornalista Vladimir Herzog, diretor de jornalismo da TV Cultura de São Paulo, foi intimado a comparecer ao DOI-CODI, por suspeita de ter ligações com o PCB. Herzog apresentou-se ao DOI-CODI e dali não saiu vivo. Sua morte foi apresentada como suicídio por enforcamento, uma forma grosseira de encobrir a realidade: tortura seguida de morte.

[...]

Poucos meses mais tarde, em janeiro de 1976, o operário metalúrgico Manoel Fiel Filho foi morto em circunstâncias semelhantes às de morte de Herzog. Mais uma vez a versão oficial era de suicídio por enforcamento (ibidem, p.271-272).

Além desses eventos, em 1976, ocorreu o sequestro do bispo dom Adriano Hipólito, de Nova Iguaçu (RJ) e o assassinato do padre João Bosco Burnier, no estado de Mato Grosso, dois líderes de movimentos sociais. Diante disso, a classe média e a Igreja Católica opuseram-se à prática repressiva denunciada pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Nesse ensejo, o presidente implementou medidas para cessar a violência, retomando o contato com a sociedade. No entanto, essas medidas não foram totalmente democráticas.

Isso, porque, ao mesmo tempo em que buscava a liberalização, Ernesto Geisel instituía medidas autoritárias. Em decorrência da derrota novamente da Arena nas eleições municipais em 1976, o presidente aprovou uma lei, conhecida como Lei Falcão, elaborada por Armando

Falcão, lei nº 6.339, de 01 de julho de 1976, para regular o uso dos meios de telecomunicação nas campanhas políticas, impedindo a propaganda ao vivo. Mesmo assim, o MDB venceu em várias cidades. Em virtude disso, em 1977, foi implantado o Pacote de abril para a indicação, por eleição indireta, do cargo de governador, ampliando-se a Lei Falcão e o mandato do futuro presidente para 6 anos.

Geisel apertou o cerco, introduzindo em abril de 1977 uma série de medidas que ficaram conhecidas como o 'pacote de abril', após colocar o Congresso em recesso. Entre as medidas do pacote, estava a criação da figura do Senador biônico, cujo objetivo era impedir que o MDB viesse a ser majoritário no Senado. Os senadores biônicos foram eleitos, ou melhor, 'fabricados', por eleição indireta de um colégio eleitoral (ibidem, p.272).

Em 1978, houve uma greve de operários metalúrgicos, em São Bernardo do Campo (SP), manifestação que não ocorria desde 1964, após a implantação da ditadura militar. Esse movimento grevista foi liderado pelo presidente do sindicato, Luís Inácio da Silva (Lula), que seria, futuramente, presidente da República.

O movimento operário veio à tona, no governo Geisel, com novo ímpeto e novas feições. O sindicalismo ressurgiu, adotando formas independentes do Estado, a partir muitas vezes da vivência no interior das empresas, onde os trabalhadores organizaram e ampliaram as comissões de fábrica. O eixo mais combativo se deslocou das empresas públicas para a indústria automobilística. A grande concentração de trabalhadores em um pequeno número de unidades e a concentração geográfica no ABC paulista foram fatores materiais importantes para a organização do novo movimento operário (ibidem, p.276).

Os metalúrgicos estiveram à frente dos movimentos que abrangeram também outros setores. Em 1979, cerca de 3,2 milhões de trabalhadores entraram em greve no país. Houve 27 paralisações de metalúrgicos, abrangendo 958 mil operários; ao mesmo tempo, ocorreram vinte greves de professores, reunindo 766 mil assalariados. As greves tinham por objetivo um amplo leque de reivindicações: aumento de salários, garantia de emprego, reconhecimento das comissões de fábrica, liberdades democráticas (ibidem, p.277).

No governo de Ernesto Geisel, além dos vínculos estabelecidos com os EUA, acordos foram realizados com a África, Ásia e Europa, destacando-se o reconhecimento brasileiro de Portugal como país, após a ditadura de Antônio de Oliveira Salazar, em 1974, abolida pela Revolução dos Cravos. Assim, o Brasil manteve relações com a República Popular da China, Angola, Guiné Equatorial, Moçambique, dentre outros países.

Nesse período, foi implantado o II Plano Nacional de Desenvolvimento, lei nº 6.151, de 04 de dezembro de 1974, destinando investimentos na área de energia e, para as indústrias de

base, defendia-se uma política de substituição de importações. Nesse ensejo, em 1975, foi criado o Programa Nacional do Álcool (Proálcool), decreto nº 76.593, de 14 novembro de 1975, frente à crise internacional do petróleo. O Milagre Econômico do governo anterior já não imperava mais: a dívida externa ampliou-se junto da taxa da inflação.

Nesse mesmo ano, Ernesto Geisel iniciou diálogos com a oposição e decretou que, a partir de 1979, o AI-5 deixaria de vigorar, restabelecendo-se as liberdades individuais e políticas.

Com o fim desse mandato, iniciou-se o governo de João Baptista Figueiredo (1979-1985) que prezou pela continuidade do projeto de abertura política, iniciada no governo de Ernesto Geisel. No entanto, distintamente da gestão anterior, nesse período, o país passava por uma intensa crise econômica.

Essa situação ocorria, face ao II Choque do Petróleo, em 1979, cujo produto tornou-se mais caro, elevando os gastos de importação. Em virtude disso, o governo reduziu as importações de petróleo, criando, nesse mesmo ano, o Conselho Nacional de Energia (decreto nº 83.681, de 04 de julho de 1979), a fim de elaborar diretrizes para a racionalização do consumo e para a produção nacional do petróleo, além do estabelecimento de critérios para substituí-lo por outras fontes energéticas. Nesse momento, o governo investiu nas atividades do Próalcool.

Em 1979, foi aprovada a Lei da Anistia, lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, permitindo o retorno dos exilados, cujo procedimento de exílio era recorrente desde o início do governo militar, em 1964.

A lei de anistia aprovada pelo Congresso continha, entretanto, restrições e fazia uma importante concessão à linha dura, ao abranger os responsáveis pela prática da tortura. De qualquer forma, ela possibilitou a volta dos exilados políticos e foi um passo importante na ampliação das liberdades públicas (ibidem, p.281).

Nesse período, embora se defendia a ampliação dos direitos civis, ações de militares, vinculados à “linha dura”, em prol da manutenção do controle político, econômico e social proliferaram-se: em 1980, ocorreram atentados com uso de bombas em bancas de jornais, que vendiam materiais elaborados pela ala “esquerda”; cartas-bombas foram enviadas à Câmara Municipal do Rio de Janeiro, causando ferimentos e morte de funcionários e, em 1981, ocorreu o episódio, em que foram implantadas bombas no centro de convenções, chamado Riocentro, localizado no Rio de Janeiro (RJ), onde se comemorava o Dia do Trabalho.

O processo de abertura continuou a ser perturbado pela ação da linha dura. Uma série de atos criminosos culminou com a tentativa de explodir bombas em um centro de convenções do Rio de Janeiro, em abril de 1981, onde se realizava um festival de música, com a presença de milhares de jovens. Uma das bombas não chegou a ser colocada. Explodiu no interior de um carro ocupado por dois militares; um deles morreu no local e o outro ficou gravemente ferido. O governo conduziu uma investigação que confirmou uma absurda versão dos fatos, isentando os responsáveis. O pedido de demissão de Golbery da chefia da Casa Civil, em agosto de 1981, teve certamente a ver com a manipulação do inquérito (ibidem, p.280).

Em 1979, foi aprovada a nova Lei Orgânica dos Partidos, lei nº 6.767, de 20 de dezembro de 1979, que alterava a lei anterior, lei nº 5.682, de 21 de julho de 1971, reestruturando os partidos políticos.

Por essa legislação, foram extintos a Arena e o MDB e concedida a organização de novos partidos políticos, mediante à obrigatoriedade da inclusão da palavra “partido”, anteriormente à legenda. A Arena transformou-se em Partido Democrático Social (PDS) e o MDB em Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foram formados o Partido Popular (PP), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT). Apoiado por grupos vinculados à Igreja Católica, ao sindicalismo e à classe média profissional surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT).

O PT propunha-se representar os interesses das amplas camadas de assalariados existentes no país, com base em um programa de direitos mínimos e transformações sociais que abrissem caminho para o socialismo. Adotando uma postura contrária ao PCB e ao culto da União Soviética, o PT evitou definir-se sobre a natureza do socialismo. Esse fato tinha muito a ver com a existência, em seu interior, de correntes opostas. Em uma das pontas ficavam os simpatizantes da social-democracia; na outra, os partidários da ditadura do proletariado. No campo sindical, estabeleceram-se laços íntimos entre o partido e o sindicalismo do ABC. Esse movimento foi um dos centros mais importantes na constituição do PT, com destaque crescente da figura de Lula (ibidem, p.281).

Desde 1978, movimentos grevistas ocorreram. Em 1980, a Greve Geral dos Metalúrgicos do ABC Paulista foi severamente reprimida pelo governo, com demissões e prisões de líderes sindicais, ação embasada na Lei de Segurança Nacional, decreto-lei nº 314, de 13 de março de 1967. Em consonância a esse movimento, em 1981, ocorreu a primeira Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat), que reuniu sindicalistas de várias vertentes, do PT, do sindicalismo do ABC e do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo.

As reivindicações sociais eram um reflexo do contexto econômico em que o Brasil vivia. Em 1981, as taxas de juros internacionais aumentaram, elevando a dívida externa do país. Os

efeitos da crise econômica internacional desencadearam uma crise interna, incidindo na diminuição do investimento em empresas estatais, no aumento das taxas de juros internos e na diminuição do investimento privado. Dessa forma, o PIB sofreu queda, algo que não ocorria desde 1947. Empresas de bens de consumo duráveis e de capital foram afetadas pela crise econômica, elevando as taxas de desemprego e a diminuição dos salários dos trabalhadores. O país precisou recorrer aos empréstimos do FMI.

A fim de conter essa situação, em 1982, o governo implantou o Finsocial, decreto-lei nº 1.940, de 25 de maio de 1982, determinando a destinação de uma porcentagem da renda de empresas públicas e privadas para programas governamentais, coordenado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Nesse mesmo ano, o presidente João Figueiredo manteve as eleições políticas que, desde 1965, não ocorriam pelo voto direto, embora ainda vigorasse a Lei Falcão. O resultado das eleições apontou a vitória, em sua maioria, do PDS.

Em 1983, foi fundada a Central Única de Trabalhadores (CUT), pelo PT e, em 1986, a Central Geral dos Trabalhadores (CGT): “estabeleceram-se assim duas centrais sindicais no país, com perspectivas opostas que, ao longo dos anos, iriam combater-se frontalmente” (idem).

Em 1984, a economia brasileira voltou a crescer, com o aumento das exportações, principalmente, de produtos industrializados. Além disso, a importação de petróleo diminuiu, reflexo do investimento estatal no II Plano Nacional de Desenvolvimento, lei nº 6.151, de 04 de dezembro de 1974. No entanto, ainda persistia, no governo de João Figueiredo, altas taxas de inflação e da dívida externa.

Nesse mesmo ano foram realizados comícios, destacando-se o comício ocorrido em São Paulo (SP), que defendia a eleição direta para presidente da República, organizado pelo PT em aliança com outros partidos. Esse movimento ampliou-se com o envolvimento da população, consolidando as “Diretas Já”.

A população punha todas as suas esperanças nas diretas: a expectativa de uma representação autêntica, mas também a resolução de muitos problemas (salário insuficiente, segurança, inflação) que apenas a eleição direta de um presidente da república não poderia solucionar (ibidem, p.282).

Para que houvesse a alteração da eleição presidencial pelo voto direto deveria ser elaborada e aprovada uma emenda constitucional. No entanto, não foram obtidos votos suficientes e, com isso, por ter a maioria dos cargos, o PDS apresentou os prováveis candidatos:

Aureliano Chaves, que era vice-presidente de João Figueiredo, Mário Andreazza, ministro e coronel do Exército e Paulo Maluf, que, em 1984, foi escolhido candidato pelo PDS.

Ao retirar sua candidatura, Aureliano Chaves fundou o Partido da Frente Liberal (PFL), dissidente do PDS, aproximando-se do PMDB, cujo candidato para presidente era Tancredo Neves e, para vice-presidente, José Sarney. Formou-se a Aliança Democrática, opondo-se ao candidato Paulo Maluf.

Apesar de ser candidato em uma eleição indireta, Tancredo apareceu na televisão e nos comícios, reforçando seu prestígio e a pressão popular favorável à sua candidatura. Maluf tratou de utilizar velhas técnicas de sedução pessoal, na tentativa de ganhar um a um os membros do Colégio Eleitoral, mas sua estratégia falhou (ibidem, p.283).

Em 1985, a oposição venceu, elegendo Tancredo Neves para presidente da República e José Sarney para vice-presidente.

Na área da Educação, conforme aponta Dermeval Saviani (2008), década de 80, no Brasil, destacou-se pela crítica da Teoria do Capital Humano.

Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado de bem-estar, que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia forças de trabalho educada. À escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado: ‘o processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual’ (GENTILI, 2002, p.50, apud SAVIANI, 2008, p.113).

Segundo o autor, o papel da escola não é a formação do sujeito para atuar na produção capitalista, mas a constituição do cidadão. No entanto, a Pedagogia Tecnicista predominou como projeto educacional do país.

A partir da reforma instituída pela Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista (Kuenzer & Machado, 1984), que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país (SAVIANI, 2008, p.112).

No campo da educação as políticas implementadas no período segundo o enquadramento do desenvolvimentismo e da segurança nacional vão sendo

realizadas sob a justificativa ideológica **liberal** de que se investia na melhoria do ‘capital humano’, para adequar a sociedade brasileira aos patamares das exigências modernas da produção internacional (HILSDORF, 2005, p.123, grifo da autora).

Consoante a isso, Maria Hilsdorf (2005) apresenta outros dados sobre a Educação nesse período.

[...] no Brasil, em 1980, quase 60% da população era constituída de pobres (39%) e de indigentes (17%) e a **permanência** dos ingressantes no sistema escolar não se alterou de forma expressiva. A rigor, houve perda das oportunidades educacionais e rebaixamento no padrão da escolarização da população brasileira. Caiu a frequência/permanência na escola elementar, comparativamente àquelas do período Vargas, crescendo, no entanto, quase três vezes a matrícula no superior [...] (ibidem, p.127-128).

O governo de Tancredo Neves (1985) foi marcado pela interrupção. Na véspera de sua posse, em 1985, ao retornar de uma viagem ao exterior, Tancredo Neves foi submetido a uma operação, no Hospital de Base de Brasília (DF). Com o agravamento da sua saúde, faleceu no mesmo ano. Em virtude disso, assumiu o governo o vice-presidente, José Sarney, pondo fim ao período militar no Brasil.

No governo de José Sarney (1985-1990) foram extintas as leis implantadas no período militar, no entanto, não se alcançava a liberdade democrática em sua plenitude, por exemplo, ainda estava em atividade o SNI.

Em 1985, foi criado o Ministério da Cultura, foram retomadas as relações diplomáticas com Cuba, além de assinado o tratado do Mercosul com a Argentina e Uruguai.

Ainda em 1985, por lei, foi estabelecida a eleição direta para presidente da República, aprovado o voto dos analfabetos e legalizados os partidos políticos, incluindo-se o PCB e o PC do B. No entanto, “esses partidos converteram-se em organizações minoritárias, diante da crise do stalinismo e o crescente prestígio do PT nos meios de esquerda” (FAUSTO, 2012, p.286).

Nesse período, o aumento das exportações brasileiras possibilitou o crescimento econômico, além da diminuição das importações e o saldo positivo na Balança de Pagamentos (recurso que seria destinado para o pagamento dos juros da dívida externa).

Como previsto no ano anterior, em 1986, ocorreram eleições gerais com a vitória do PMDB, nos cargos para governador, com exceção de Sergipe e a constituição, como maioria, na Câmara dos Deputados e no Senado.

Naquele momento, chegou-se a dizer que o Brasil corria o risco de uma ‘mexicanização’. O PMDB poderia vir a ser uma espécie de PRI, o Partido Revolucionário Institucional, que alcançou o monopólio do poder por longos anos no México (ibidem, p.288).

Em 1986, o país vivia uma situação econômica com altas taxas de inflação. Em decorrência disso, o presidente José Sarney divulgou o Plano Cruzado, por meio das mídias, determinando a substituição da moeda nacional, o cruzeiro, pelo cruzado.

O cruzeiro seria substituído por uma nova moeda forte – o cruzado – na proporção de 1000 por 1; a indexação foi abolida; os preços e a taxa de câmbio foram congelados por prazo indeterminado e os aluguéis por um ano. Houve preocupação em não se agravar e até em melhorar a situação dos trabalhadores. Reajustou-se o salário mínimo pelo valor médio dos últimos seis meses, mais um abono de 8%. Os reajustes posteriores seriam automáticos, sempre que a inflação chegasse a 20% (ibidem, p.287).

O congelamento dos preços foi uma medida que teve apoio da população, gerando um grande otimismo com o governo. Com essa proposta promoveu-se o aumento do consumo de gêneros alimentícios à automóveis, mas, logo, o congelamento de preços foi burlado. Além disso, com o fortalecimento do cruzado, elevaram-se as importações, desequilibrando a Balança Comercial do país. Por fim, o Plano Cruzado fracassou, embora não fosse amplamente divulgado para a população, como a existência da moratória (não pagamento da dívida externa), decretada pelo país, em 1987.

Nesse mesmo ano, a Assembleia Nacional Constituinte foi formada para a elaboração de uma nova Constituição, encerrando-se somente com a promulgação da legislação, em 1988: “havia um anseio de que ela não só fixasse os direitos dos cidadãos e as instituições básicas do país como resolvesse muitos problemas fora de seu alcance” (ibidem, p.288).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, considerada a mais democrática do país e ainda vigente, estabelece as eleições diretas, em 2 turnos, para os cargos de presidente, governador e prefeito, a adoção do Presidencialismo e Federalismo e a separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Além disso, determina a limitação do poder das Forças Armadas, a ampliação do voto aos analfabetos e maiores de 16 anos, o direito à greve, dentre outros.

Ademais, a Constituição prevê o monopólio estatal nas áreas de petróleo, energia elétrica, transporte e telecomunicações. No entanto, não discute sobre a Reforma Agrária.

O texto, muito criticado, desde o início de sua vigência, por entrar em assuntos que tecnicamente não são de natureza constitucional, refletiu as pressões dos diferentes grupos da sociedade. Em um país cujas leis valem pouco, os vários grupos trataram de fixar o máximo de regras no texto constitucional para maior garantia de seu cumprimento.

A Constituição de 1988 refletiu o avanço ocorrido no país na área da extensão dos direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias, aí se incluindo os índios. Cuidou também de outras medidas inovadoras como a criação do *habeas-data*, que assegura às pessoas o direito de obter dados de seu interesse constantes do arquivo de entidades governamentais, bem como a previsão de um código de defesa do consumidor (ibidem, p.288-289).

Em 1989, o presidente José Sarney implantou o Plano Verão, a fim de regularizar a economia, porém, não obteve o resultado esperado. Além disso, nesse mesmo ano, ocorreu a primeira eleição direta para o cargo de presidente da República, que não era realizada pelo voto direto desde 1960.

A nova Constituição determinara que seria considerado eleito, em primeiro turno, o candidato que obtivesse mais de 50% dos votos válidos. Caso nenhum candidato obtivesse maioria absoluta de votos, os dois mais votados disputariam um segundo turno (ibidem, p.290).

Candidataram-se para as eleições, Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT).

Lula enfatizou o tema da desigualdade social e apelou para os setores populares organizados. Collor insistiu na necessidade de combater a corrupção, modernizar o país e reduzir os gastos públicos, concentrando-se na crítica aos salários muito elevados de alguns funcionários públicos, apelidados de ‘marajás’ (idem).

Com apoio midiático, como da TV Globo, Fernando Collor venceu a eleição presidencial.

Na área da Educação, a Constituição de 1988 estabelece a Educação como direito de todos os cidadãos, dever do Estado e da família, e a gratuidade em estabelecimentos de ensino público.

Defende a implantação da gestão democrática na escola e o ensino ser ministrado em Língua Portuguesa. A Educação deve ser constituída pela Educação Básica (obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade), composta pela Educação Infantil (em creche e pré-escola, para alunos de até 5 anos de idade), Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja gratuidade é prevista de forma progressiva.

O Ensino Religioso é facultativo e são fixados conteúdos mínimo a serem ensinados no Ensino Fundamental. Além disso, a liberdade de constituição do ensino privado é garantida. Sobre essa questão, segundo Maria Hilsdorf (2005), na década de 80, era marcante “[...] a presença da iniciativa **empresarial** privada, visto que a Igreja Católica não fazia mais a defesa do ensino particular, desde a sua opção preferencial pelos pobres dos anos 70” (ibidem, p.129, grifo da autora).

Nessa legislação era prevista a implantação de programas suplementares, para a oferta de materiais didáticos, transporte, alimentação e atendimento à saúde, e a responsabilidade pelo ensino seria dos municípios (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e do Estado e Distrito Federal (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Na Constituição de 1988 é determinado o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, cuja duração é decenal, para definição de diretrizes educacionais para a erradicação do analfabetismo, a universalização e melhoria do ensino escolar, a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país.

É preciso dizer, no entanto, que as duas décadas em foco **não** foram inteiramente perdidas: para D. Saviani, a década de 80, em particular, merece ser vista sob o prisma dos ganhos em relação aos aspectos da organização e mobilização dos educadores (com a fundação de associações e sindicatos), da política educacional de interesse popular (desencadeadas no âmbito dos poderes locais democráticos) e do desenvolvimento da consciência dos professores (que abandonaram posturas de apatia ou ingenuidade identificadas nos anos de repressão) (ibidem, p.130, grifo da autora).

Além do previsto por essa legislação, no governo de José Sarney foi criado o Programa Educação para Todos – Caminho de Mudança (Exposição de Motivos nº 125, de 31 de maio de 1985), com a finalidade de universalizar o acesso à Educação Básica, posto que existia um alto nível de analfabetismo, baixa taxa de matrícula nas escolas e alta taxa de evasão escolar.

Fernando Collor de Mello venceu a eleição presidencial, apoiado pela elite brasileira, embora tivesse poucos elos com o setor financeiro e industrial.

O governo de Fernando Collor (1990-1992) marcou-se pela privatização de empresas estatais e implantação de um programa econômico, denominado Plano Collor, para reduzir a inflação. Com esse plano, foi restringida, provisoriamente, a movimentação bancária, ação que desagradou à população, já que previa o confisco de contas corrente e poupanças. Além disso, em virtude da moeda, naquele momento, estar cotada acima do dólar, provocou a diminuição das exportações de produtos, do consumo interno e da produção industrial brasileira.

Quando Collor tomou posse, em março de 1990, a inflação chegara a 80% e ameaçava escalar ainda mais. Collor anunciou um plano econômico radical que bloqueou todos os depósitos bancários existentes, por dezoito meses, permitindo apenas saques até um limite de 50 mil cruzeiros. O plano estabelecia também o congelamento de preços, o corte de despesas públicas e a elevação de alguns impostos. Ao mesmo tempo, Collor começou a tomar medidas destinadas a modernizar o país, iniciando a privatização de empresas estatais, a maior abertura ao comércio exterior, a redução do número de funcionários públicos, feitas entretanto sem nenhum critério qualitativo (FAUSTO, 2012, p.291).

No entanto, mesmo com esse programa econômico retornou a inflação, aumentou o desemprego e diminuiu a produção industrial. Por isso, foi proposto o Plano Collor II, em 1991, incentivando a importação de produtos, o aumento dos juros, dentre outras medidas de cunho neoliberal.

Destaca-se nesse governo, a assinatura do Tratado sobre a Não-Proliferação de Armas Nucleares com a Argentina, formalizado pelo decreto nº 2.864, de 7 de dezembro de 1998. Além disso, o mandato de Fernando Collor foi marcado pela corrupção existente no próprio governo, que envolveu ministros, assessores, inclusive a esposa do presidente. Um dos mais conhecidos casos, remete-se ao ex-tesoureiro da campanha presidencial, Paulo César Farias, quem recebia propina de empresários, para permitir a implantação de “empresas-fantasmas”.

Diante disso, instalou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), com base nas denúncias de desvio de dinheiro público, apresentadas pela imprensa em 1992, feitas pelo próprio irmão do presidente da República, Pedro Collor. Nesse ensejo, a Câmara dos Deputados aprovou, no mesmo ano, o afastamento de Fernando Collor. Manifestações sociais compostas, em sua maioria por jovens, defendiam o *impeachment* do presidente, previsto na lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950.

Em meio às pressões, em 1992, o presidente renunciou: “mesmo assim foi julgado culpado, pelo Senado, por crime de responsabilidade e teve os direitos políticos suspensos por oito anos” (idem). Com a renúncia do presidente Fernando Collor, assumiu o vice-presidente Itamar Franco.

Na área da Educação, o governo de Fernando Collor não dedicou muita atenção, embora defendia a universalização do ensino, o fim do analfabetismo e a implantação de escolas integrais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) definiu o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, cujas discussões sobre o tema consolidaram-se na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia).

Nesse mesmo ano, foi organizado, pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, a fim de universalizar a Educação Fundamental e reduzir a taxa de analfabetismo em 5 anos. No entanto, essa questão não foi amenizada nesse governo.

No início do governo de Itamar Franco (1992-1995), devido às medidas econômicas sem resultado expressivo da gestão anterior, a inflação voltou a crescer.

Para combater o crescimento da inflação, foi implantado, com aprovação dos presidentes dos partidos políticos, em 1993, o Imposto Provisório sobre Movimentação Financeira (IPMF), decreto nº 902, de 25 de agosto de 1993.

Nesse mesmo ano, foi realizado um plebiscito, de acordo com o que é previsto na Constituição de 1988 para a eleição do modelo de governo do país. O regime republicano e o modelo presidencialista foram vitoriosos.

Com Fernando Henrique Cardoso no Ministério da Fazenda foi desenvolvida uma política econômica para redução da taxa da inflação, diminuição dos gastos públicos e privatização de empresas estatais. No final de 1993, foi implantado o Programa de Estabilização Econômica, lei nº 8.880, de 27 de maio de 1994, que instituiu a Unidade Real de Valor (URV), medida de transição para a nova moeda, o real.

Em 1994, passou a circular o real e foi criado o Fundo Social de Emergência (FSE), pela emenda constitucional de revisão nº1, de 01 de março de 1994. Com a nova moeda, a taxa de inflação diminuiu, a economia cresceu, em face do aumento do consumo de produtos.

Nesse governo, foram privatizadas várias empresas estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CNS), a Aço Minas Gerais (Açominas), a Companhia Siderúrgica Paulista (Cosipa) e algumas subsidiárias da Petrobrás.

Em 1994, com Luís Inácio (Lula) da Silva (PT), o ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (PSDB) disputou as eleições presidenciais. Segundo Boris Fausto, Fernando Henrique Cardoso, “intelectual altamente respeitado, que transitara, com êxito, da vida acadêmica para a vida política, era ainda relativamente desconhecido do grande público quando tomou a decisão de candidatar-se, com base em uma aliança formada pelo PSDB e o PFL” (2012, p.292). No entanto, foi ele quem venceu a eleição presidencial.

Esse resultado foi produto de vários fatores, mas o Plano Real desempenhou um papel decisivo. A oposição, sobretudo o PT, cometeu um sério erro de avaliação, insistindo em afirmar que o Plano Real era apenas ‘um engodo eleitoreiro’ que, a curto prazo, provocaria uma grave recessão. Lançado em um momento estratégico, facilitando a vitória de Fernando Henrique nas eleições presidenciais, o plano não se reduziu a isso. Na realidade, não houve

recessão e a grande massa teve um aumento de seu poder de compra, graças à sensível queda da inflação, por anos seguidos (ibidem, p.292-293).

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) constituiu-se por dois mandatos: 1º mandato (1995-1999) e 2º mandato (1999-2003). Esse governo marcou-se pelo crescimento da economia e estabilização da moeda, o real.

Como apontado anteriormente, em 1994, como Ministro da Fazenda, foi o responsável pela implantação do Plano Real, cuja moeda passou a circular nesse mesmo ano.

O plano criou uma nova moeda – denominada real -, sobrevalorizada com relação ao dólar. Essa iniciativa foi facilitada pelo saneamento da dívida externa e pelo fato de que o Brasil acumulara reservas em torno de 40 bilhões de dólares. Não se estabeleceu uma relação fixa entre o real e o dólar, prevendo-se a oscilação da moeda dentro de certos limites. O exemplo da Argentina, onde a paridade provocou graves problemas de liquidez, serviu para que o Brasil não repetisse a mesma fórmula.

O plano de estabilização não congelou preços e propôs-se desindexar gradativamente a economia. A operação de troca da moeda – cruzeiros reais por reais – não foi apenas simbólica. Em alguns meses, toda a moeda do país foi trocada pelo real, em uma operação significativa tanto pelo grau de organização quanto pela receptividade da população (ibidem, p.292).

No 1º mandato (1995-1999), o presidente buscou aprovação do Congresso Nacional para a elaboração de emendas constitucionais, que modificariam a Constituição de 1988, cujos temas versavam sobre a reforma administrativa, a reforma previdenciária, a contratação de mão-de-obra e fim do monopólio estatal nas áreas da siderurgia, energia elétrica e telecomunicações.

No plano econômico, o governo destinou-se a conter a taxa da inflação, com a elevação dos juros. Essa medida surtiu o efeito esperado, mesmo em um momento em que aconteciam crises internacionais, como a crise do México, em 1994, e a crise da Rússia, em 1998.

Em 1995, foi implantado o Programa de Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional (Proer) e, nesse período, ocorreram as privatizações da Companhia Vale do Rio Doce (área da mineração e siderurgia), Telebrás (área das telecomunicações), Banespa (banco) e o fim do monopólio da Petrobrás, medida que foi alvo de críticas dos partidos políticos opositores, sobretudo, sobre a forma como o processo de privatização ocorreu, os valores dados às empresas, dentre outras questões.

No meio rural, destacaram-se as ocupações de terras improdutivas, lideradas pelo Movimento dos Sem Terra (MST), que lutavam pela Reforma Agrária no país.

Em 1997, foi aprovada a emenda constitucional que permitia ao presidente, governadores e prefeitos poder concorrer às próximas eleições. Em face da estabilização da inflação e o

crescimento da economia, nas eleições presidenciais de 1998, Fernando Henrique Cardoso, disputando novamente com Luís Inácio (Lula) da Silva, venceu no 1º turno.

No 2º mandato (1999-2003) do governo de Fernando Henrique Cardoso, para reduzir a inflação que começava a aumentar, o consumo interno de produtos foi desestimulado. Outra medida adotada foi a redução dos juros e desvalorização do real, promovendo o aumento das exportações.

Em 2000, foi criada a Lei de Responsabilidade Fiscal, lei complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, para a regulação das contas públicas. Nesse governo, em 2001 e 2002, ocorreu o “Apagão”, uma crise energética de âmbito nacional.

O processo da Reforma Agrária, decreto nº 433, de 24 de janeiro de 1992; lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, foi iniciado, com o assentamento de famílias rurais. Entretanto, essa questão (ainda) não foi concluída, mantendo-se desigualdade social e a concentração de renda, cujos dados foram divulgados, em 1999, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Nesse governo, foram mantidos os programas sociais criados no 1º mandato, como o Programa Comunidade Solidária, decreto nº 1.366, de 12 de janeiro de 1995, e implantados novos programas: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), lei nº 8.792, de 07 de dezembro de 1993, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996, Plano Nacional de Qualificação Profissional (Planfor), Programa Garantia de Renda Mínima (PGRM), lei nº 9.533, de 10 de dezembro de 1997, Programa de Geração de Emprego e Renda (Proger), Pró-Emprego, Programa de Saúde da Criança e Aleitamento Materno, Programa de Combate ao Abuso e Exploração de Crianças e Adolescentes, Programa de Saúde da Família (PSF), Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). Em 1999, foi aprovada adesão aos remédios genéricos, lei nº 9.787, de 10 de fevereiro de 1999 e implantado o Programa de Combate à AIDS, que é, atualmente, referência internacional. Além disso, nesse governo, foi criada a Lei Federal de Incentivo à Cultura, conhecida como Lei Rouanet, lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, para o incentivo às ações culturais.

Em 1969, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP) teve como um dos fundadores o presidente Fernando Henrique Cardoso. Ainda em atividade, esse órgão desenvolve pesquisas na área das Ciências Sociais.

Em 2003, ocorreu a eleição presidencial, cujo candidato da oposição Luís Inácio (Lula) da Silva (PT) venceu.

Na área da Educação, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi realizada uma reforma educacional, representada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Básico, em 1998, para a reforma curricular do ensino e orientação aos professores sobre novas metodologias de ensino e conteúdos didáticos.

Embora o mais recente processo de redemocratização do país tenha se iniciado há cerca de 20 anos e produzido uma nova Constituição em 5/10/1988, no que concerne à educação escolar é como se apenas tivéssemos acabado de sair da vigência das leis do período da ditadura militar, pois a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) teve uma longa tramitação no Congresso Nacional e começou a ser posta em execução muito recentemente, com a reformulação da legislação ordinária concernente ao sistema educacional (HILSDORF, 2005, p.130).

Maria Hilsdorf e Dermeval Saviani apontam a presença do ideário neoliberal nas propostas políticas para a Educação desse período.

Pelo entendimento neoliberal, o Estado passa a **delegar** ao setor privado a maior parte de suas obrigações, de maneira tal que os interesses do mercado **definem** os objetivos, as instituições e os valores da sociedade. Para a educação isso significa que o desejo instituinte das camadas populares de ter acesso e sucesso na educação formal está sendo contrariado nos aspectos dos objetivos (formação profissional *versus* formação crítica ou para a cidadania), da organização institucional (ensino de grupos particulares *versus* ensino leigo e público) e dos valores (competitividade e individualidade *versus* cooperação e solidariedade) (ibidem, p.132, grifos da autora).

Assim, a vertente produtivista, embasada nos preceitos do neoliberalismo, configura a Educação de acordo com as necessidades do mercado. A Teoria do Capital Humano, segundo Dermeval Saviani, permanece, mas sob outro viés.

Nesse novo contexto, não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a assegurar, nas escolas, a preparação da mão-de-obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. [...] É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano (SAVIANI, 2008, p.113).

Nesse governo, foram implementados diversos programas sociais e educacionais: Bolsa Escola, pela medida provisória nº 2.140, de 13 de fevereiro de 2001, programas avaliativos da Educação - o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (Provão) -, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, para distribuição de recursos financeiros para o Ensino Fundamental, o Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado ao Bolsa Escola, lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, o Programa Acorda Brasil, Está na Hora da Escola!, para divulgação de ações educativas consideradas inovadoras, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Programa Diversidade na Universidade, lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, o Programa Toda Criança na Escola, para o fornecimento da alimentação escolar.

No final do governo de Fernando Henrique Cardoso elevaram-se as matrículas de crianças na escola, embora ainda se registravam altas taxas de analfabetismo.

O governo de Luís Inácio (Lula) da Silva (2003-2011), primeiro operário a se tornar presidente da República, caracterizou-se, como seu antecessor, por dois mandatos: 1º mandato (2003-2006) e 2º mandato (2007-2011).

No 1º mandato (2003-2006), embora com o crescimento econômico advindo do Plano Real, no fim do governo de Fernando Henrique Cardoso, verificou-se uma elevação do desemprego e a manutenção da desigualdade social. Diante disso, em 2003, foi criado o Programa Fome Zero, destinado às populações de baixa renda que foi, posteriormente, integrado ao Programa Bolsa Família, lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004, para transferência de renda às famílias pobres que comprovassem a frequência dos filhos na escola. Embora tenha ajudado muitas famílias, esse programa foi criticado como “assistencialista”, restringindo-se à transferência de renda. Além desse projeto, foi implantado o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso de Energia Elétrica, Luz para Todos, decreto nº 7.520, de 08 de julho de 2011, para a ampliação do fornecimento de energia elétrica no meio rural.

Em 2003, o ministro da Fazenda Antônio Palloci manteve a política econômica do governo anterior de elevação dos juros, para o pagamento da dívida externa com o FMI. Dessa maneira, o governo esperava atrair investimentos externos.

Nesse período, os investimentos em setores públicos foram reduzidos e os impostos foram elevados. A taxa da inflação foi controlada e houve crescimento econômico com aumento do salário mínimo.

Em 2005, surgiram denúncias de corrupção no governo, relacionadas ao pagamento de propina pelo governo para aprovação de projetos políticos, cujo esquema foi denominado de “Mensalão” e envolveu o nome do ministro da Casa Civil, José Dirceu. Além disso, ocorreu outro episódio de corrupção, chamado “CPI dos Bingos”.

Em 2006, o ministro Antônio Palocci foi afastado, em virtude da acusação de participar também de esquemas de corrupção. Mesmo com comprovação da existência de casos de corrupção, o presidente Lula venceu a eleição em 2006, para o cargo de presidente, e José de Alencar, para vice-presidente.

No início do 2º mandato (2007-2011), foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), decreto nº 6.025, de 22 de janeiro de 2007, a fim de estimular o crescimento da economia do país. Esse programa incentivou o aumento do PIB e a melhoria do setor da agricultura. Ainda sobre a área rural, nesse governo, a ação do MST fazia-se presente.

Ademais, foram incentivadas pesquisas na área de biocombustíveis e, em 2007, foi descoberta a camada do Pré-Sal, extensa reserva de petróleo.

Em 2008, outro caso de corrupção envolveu o governo, o qual se vinculava ao uso de cartões corporativos por políticos para gastos considerados supérfluos. Em 2010, ocorreu a eleição presidencial com a disputa entre José Serra (PSDB) e Dilma Rousseff (PT). A vitória da candidata do PT, Dilma Rousseff, a torna a primeira presidenta do país, sucessora do governo de Lula.

Na área da Educação, o governo de Lula iniciou a redução do investimento na área educacional, em virtude de restrições impostas pelo FMI. Em 2003, foi realizado o Fórum Mundial Social no país, com a participação de vários representantes da área educacional, que deliberaram sobre projetos para a área da Educação e, em 2004, foi criado o Programa Universidade para Todos (Prouni), lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, para oferta de bolsas de estudo integrais ou parciais no Ensino Superior.

Nesse governo, a Educação passou a ser compreendida como Educação Básica, abrangendo desde o Ensino Infantil ao Ensino Médio. Diante disso, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) tornou-se Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), emenda constitucional nº 415, de 2005.

Além disso, foi aprovada a Lei do Salário-Educação, lei nº 10.832, de 29 de dezembro de 2003 e, em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e o Programa Nacional do Livro Didático, abrangendo o Ensino Médio.

Destaca-se no 2º mandato de Lula: em 2007, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), inserido no PAC, para equipar a Educação brasileira com a dos países desenvolvidos, com prazo até 2021, além da elaboração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para medir a qualidade do ensino, em 2010, e a implantação do piso salarial dos professores. Ademais, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. No 2º mandato, destaca-se também o episódio que envolveu o ministro da Educação Fernando Haddad, referente aos erros de impressão encontrados nas provas do Enem do ano de 2010.

No governo de Dilma Vana Rousseff (2011-)³⁶, primeira presidenta do país, com Michel Temer como vice-presidente, teve como lema da campanha presidencial, “Brasil, país rico é um país sem pobreza”. O governo de Dilma Rousseff, assim como seus antecessores, caracterizou-se por dois mandatos.

No 1º mandato (2011-2014), em virtude da crise econômica internacional, o governo adotou medidas políticas, relacionadas à interferência estatal na economia. Reajustou o salário mínimo e reduziu a aplicação de verbas federais, a fim de desaquecer a economia para a manutenção de baixas taxas de inflação. Esse governo manteve algumas propostas implantadas pelo governo anterior, como os projetos sociais, por exemplo, o Programa Bolsa Família, além do combate à corrupção e à desigualdade social. Dessa forma, a gestão de Dilma Rousseff precisou adotar ações de incentivo ao desenvolvimento econômico, para retornar o crescimento da economia brasileira.

Com o PAC II (Programa Brasil Maior) foram destinados investimentos para a infraestrutura, a fim de promover o desenvolvimento e a inovação tecnológica, além da redução dos juros e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), para reverter o processo de desindustrialização.

Em 2012, instaurou-se a Comissão Nacional da Verdade (CNV) para a investigação de crimes, do período de 1946 a 1988, cometidos contra os direitos humanos. Em 2014, as atividades foram finalizadas com a recomendação da punição dos culpados.

No ano seguinte, o Brasil esteve envolvido em um esquema de espionagem internacional, monitorado pela Agência Nacional de Segurança dos EUA (NSA). Esse esquema foi divulgado pelo ex-agente da NSA, Edward Snowden. Em face dessa situação, a presidenta Dilma Rousseff

³⁶Além das fontes explicitadas no início dessa seção, informações adicionais foram baseadas no conteúdo dos *sites* eletrônicos seguintes: CEPAT. Conjuntura da Semana. Balanço de um ano do governo Dilma Rousseff. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2015 e SENADO FEDERAL. Os avanços e as crises do primeiro mandato de Dilma Rousseff, 30 de dez. 2014. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/>. Acesso em: 29 ago. 2015.

cancelou sua viagem aos EUA, para se encontrar com o presidente Barack Obama. O vínculo entre o Brasil e EUA só foram retomados no encontro do G-20, ocorrido na Rússia, em 2013, que se destinava à discussão de temas para o desenvolvimento econômicos dos países.

Além disso, esse governo esteve envolvido em acusações de irregularidades e prática de corrupção, situação já vista, anteriormente, em várias gestões governamentais. Dentre os casos, destaca-se: a denúncia do aumento em vinte vezes, em um curto período de quatro anos, do patrimônio do ministro da Casa Civil e ex-ministro do governo de Lula, Antônio Palocci, que foi, após essa denúncia, substituído por outro político, o Caso Cachoeira, em 2012, referente às acusações de acordos entre políticos e “bicheiros” e, em 2013, denúncias de corrupção que envolveram a Petrobrás, relacionadas à compra de uma refinaria nos EUA, no governo anterior, cuja ministra das Minas e Energia era a própria Dilma Rousseff. Instaurou-se uma CPI e iniciou-se à Operação Lava-Jato, pela Polícia Federal, para apurar supostos desvios de verba da Petrobrás para o pagamento de propinas para políticos.

Diante disso, em 2013, ocorreram manifestações sociais no Brasil, iniciando-se pelo movimento contra o aumento da tarifa do transporte público e da elevação dos gastos públicos para construção de estádios de futebol, reforma de aeroportos, dentre outras, para a realização da Copa do Mundo, em 2014, no país. Nesse ano, outro destaque foi a aprovação do Marco Civil para Internet, lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, lançado no Encontro Global Multissetorial sobre o Futuro da Governança da Internet – NET Mundial, a fim de regulamentar as informações e o sigilo de dados na *internet*.

Dentre os programas vigentes no 1º mandato do governo salientam-se: a Rede Cegonha, portaria nº 1.459, de 24 de junho de 2011, para o apoio às gestantes, o Plano Brasil Sem Miséria, decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011, o Programa Minha Casa, Minha Vida, criado em 2009, lei nº 11.977, de 07 de julho de 2009, cuja 2ª fase foi lançada em 2011, a Ação Brasil Carinhoso, em 2012, para o apoio às famílias de baixa renda, o Programa Mais Médicos, em 2013, lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, para a atuação de médicos estrangeiros na saúde do país, o Programa Nacional de Universalização do Acesso e Uso da Água, Água Para Todos, decreto nº 7.535, de 26 de julho de 2011. Além disso, foi mantido o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), criado em 1996, decreto nº 1.946, de 28 de julho de 1996.

Em 2014, Dilma Rousseff (PT) disputou a eleição presidencial com Aécio Neves (PSDB), chegando ao 2º turno, vencendo-o em uma eleição muito acirrada.

O 2º mandato de Dilma Rousseff (2015-) inicia-se com a perda do apoio popular, mediante à repercussão dos casos de corrupção, divulgados pela mídia, presentes no mandato

anterior. Ademais, o país passa por uma crise econômica, com a diminuição do PIB e o corte de investimentos públicos em programas sociais.

Na área da Educação, no 1º mandato do governo de Dilma Rousseff foram mantidos vários programas educacionais criados no governo de Lula e também a implantação de novos. Esse governo deu atenção à área da Educação, destacando-se o compromisso assumido com a universalização do ensino, a formação e remuneração de professores e a construção de escolas.

Dentre os programas e projetos direcionados à Educação elencam-se: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), lei 12.513, de 26 de outubro de 2012, o investimento de recursos do Pré-Sal para o financiamento da Educação, o Sistema de Seleção Unificado (SISU), portaria normativa MEC nº 21, de 05 de novembro de 2012, sistema informatizado de distribuição de vagas em universidades públicas, o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), que foi alterado para Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), lei nº 13.513, de 26 de outubro de 2011, o Programa Universidade para Todos (Prouni), lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, para concessão de bolsas integrais e parciais, o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolas Pública de Educação Infantil (Proinfância), decreto nº 6.494, de 30 junho de 2008, para construção de escolas de Educação Infantil e quadras poliesportivas, o Programa Ciência Sem Fronteiras, decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, para concessão de bolsas de estudo para alunos do Ensino Médio ao Ensino Superior, incluindo-se a pós-graduação, paraestudarem fora do país, o Plano Nacional de Banda Larga, decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010, para ampliar o acesso à internet, o Programa Caminho da Escola, resolução nº 4.203, de 28 de março de 2013, criado em 2011, para doação de bicicletas e capacetes escolares, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para aquisição de materiais pedagógicos, como revistas, para professores e gestores das escolas básicas, o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, resolução nº 18, de 24 de abril de 2007 e o Programa Brasil Profissionalizado, decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, para aplicação de recursos federais para o investimento, modernização e expansão das escolas técnicas estaduais. Além disso, foram criadas universidades federais, pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, bem como o estabelecimento do piso salarial dos professores.

Ademais, destaca-se, nesse mandato, o episódio em que erros de impressão e revisão foram encontrados em materiais didáticos da Coleção Educação Ativa, distribuídos aos alunos, pelo governo.

Em 2014, foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que contém diretrizes e metas a serem alcançadas em 10 anos, na área da Educação, como a erradicação do analfabetismo.

O 2º mandato do governo de Dilma Rousseff (2015-), embora tenha adotado o lema da Educação, “Brasil, Pátria Educadora”, durante a campanha presidencial, tem-se marcado por uma redução do investimento público em projetos sociais, incluindo-se os da área educacional.

Após a explanação da História da Educação no Brasil será enfocada a questão da formação de professores, por meio da atuação das Escolas Normais e do curso de licenciatura em Pedagogia.

Desde seus primórdios, as Escolas Normais, reconhecidas como locais para a formação de professores, sofreram inúmeras pressões políticas, externamente, influenciando na sua existência e sobrevivência.

Além das pressões externas, internamente, houve oposições e recusas de alguns professores que defendiam a formação realizada, tradicionalmente, no exercício da profissão. Essa manifestação evidenciava um dos embates enfrentados a respeito da prática e teoria na formação de professores, ora considerando que a atuação do professor deveria estar restrita à experiência adquirida no próprio exercício da profissão ora deveria ser refletida teoricamente nas Escolas Normais e nas licenciaturas em Pedagogia. O que a História da Educação Brasileira mostra é que era preciso refletir criticamente sobre essa prática, iniciando-se com a proposta dos cursos normais e dos futuros cursos de licenciatura, como a licenciatura em Pedagogia.

4.1.1 As Escolas Normais e o curso de Pedagogia: a preocupação com a formação do professor

As Escolas Normais foram criadas por uma necessidade básica: institucionalizar a formação de professores. Anteriormente a elas, assemelhando-se ao modelo das Corporações de Ofício, o professor aprendia com a própria atividade, no exercício da profissão (SAVIANI, 2009), e não havia uma preocupação com a formação, em termos institucionais. Além disso, era considerada uma formação consistente se o professor tivesse o domínio sobre o conteúdo. Assim, o início do debate sobre qual instituição social formaria os professores inicia-se a partir do século XVII, quando, em 1684, foi implantado o Seminário dos Mestres, em Reims (França), por São João Batista (idem).

Ao longo do tempo, outras propostas de formação dos professores solidificaram-se, advindas da necessidade de instrução da população. Em 1794, foram criadas as Escolas Normais, em Paris (França), após a Revolução Francesa. Além da instalação das Escolas Normais, na França, eram diferenciadas em Escolas Normais Superiores, que formavam o professor para atuar no Ensino Secundário, e Escolas Normais Simples ou Primárias, para o Ensino Primário. Além da França, naquela época, havia Escolas Normais na Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos da América (idem).

No Brasil, as primeiras Escolas Normais foram implantadas pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827, demonstrando uma inicial preocupação com a formação dos professores. Em 1835, em Niterói (RJ), foi inaugurada a primeira Escola Normal no país (idem), seguida por Minas Gerais, em 1840, Bahia, em 1841, e São Paulo, em 1846.

Para discorrer sobre o desenvolvimento da Escola Normal no Brasil e do curso de licenciatura em Pedagogia será apresentada a proposta da Escola Normal do estado de São Paulo e o curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo (USP), sediada na cidade de São Paulo (SP).

A Escola Normal de São Paulo, implantada, durante o período imperial, pela Lei da Instrução Primária da província de São Paulo, nº 34, de 16 de março de 1846, era, inicialmente, masculina, sendo apenas com a lei nº 05, de 16 de fevereiro de 1847, quando foi criada a Escola Normal para mulheres.

Em um anexo à catedral do Largo da Sé, a Escola Normal em São Paulo (SP) funcionou com um único professor, Dr. Manuel José Chaves - que exercia também a função de diretor da instituição - até sua aposentadoria, em 1867, quando foi fechada por falta de recursos financeiros, sob crítica de formar poucos alunos. A Educação ofertada era masculina, para maiores de 16 anos, que soubessem ler e escrever, permitindo aos concluintes exercerem a docência no Ensino Primário sem a realização de concursos (1846 - Escola Normal de São Paulo, HISTEDBR, 2015)³⁷.

Com poucos alunos e um currículo conteudista semelhante ao das Escolas de Primeiras Letras, ainda não havia uma formalização da formação de professores. Era muito comum que a responsabilidade pela formação recaísse sob os próprios professores e, conforme explica Dermeval Saviani (2009), não havia a preocupação diretamente com a questão da didática do

³⁷ 1846 - ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, ATUAL: EE CAETANO DE CAMPOS SÃO PAULO - SP. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 19 ago. 2015. ISSN 1676-2584.

ensino, mas unicamente com a apreensão dos conteúdos das matérias a serem ministradas nas Escolas de Primeiras Letras.

Dessa forma, a estruturação da Escola Normal refletia-se na organização das Escolas de Primeiras Letras. Por exemplo, no Ensino Primário, o currículo e o ensino eram distintos para homens e mulheres, situação que se assemelhava a encontrada nas Escolas Normais.

Previsto pela Lei da Instrução Primária da província de São Paulo, nº 34, de 16 de março de 1846, o currículo das Escolas Primárias (parecido com o das Escolas Normais) constituía-se pelas matérias: Leitura, Escrita, Aritmética (até Proporções), Geometria Prática, Gramática e Religião. No entanto, para as Escolas Primárias femininas, Geometria era substituída pela matéria Prendas Domésticas e Aritmética restringia-se às quatro operações.

Com uma existência descontínua, em virtude da oposição de alguns políticos a essa proposta formativa, somente após o ano de 1870 que as Escolas Normais se estabilizaram.

A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações. Ilustra isso a posição de Couto Ferraz, que considerava as Escolas Normais muito onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois era muito pequeno o número de alunos formados. Por isso, Couto Ferraz, quando presidente da província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, substituindo-a pelos professores adjuntos, regime que adotou no regulamento de 1854 ao exercer o cargo de ministro do Império. Os adjuntos atuavam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais. Mas esse caminho não prosperou. Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859 (SAVIANI, 2009, p.145).

Com base na lei nº 09, de 22 de março de 1874, a Escola Normal de São Paulo, que foi fechada em 1867, é reaberta em 16 de fevereiro de 1875, cujo curso foi estruturado com duração de 2 anos. A Escola Normal foi reativada, devido à obrigatoriedade, prevista nessa lei, do Ensino Primário para meninos (de 7 a 14 anos) e meninas (de 7 a 11 anos). Além disso foi criado, nesse período, o Conselho de Instrução Pública (1846 - Escola Normal de São Paulo, HISTEDBR, 2015).

Em 1875, a Escola Normal de São Paulo começou a funcionar em um anexo da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, para homens e mulheres, porém, o ensino era separado: “a seção masculina funcionava à tarde, nas salas do Curso Anexo da Academia, e a feminina, inaugurada em 1876, no Seminário da Glória” (idem).

Prevendo 2 anos de duração, o curso na Escola Normal de São Paulo era formado pelas seguintes matérias:

1ª cadeira: Língua Nacional e Língua Francesa; Aritmética e Sistema Métrico; Caligrafia; Doutrina Cristã e Metódica e Pedagogia com exercícios práticos em escolas primárias; 2ª cadeira: Noções de História Sagrada e Universal (incluindo Brasil); Geografia (sobretudo do Brasil) e Elementos de Cosmologia (idem).

Com a lei nº 55, de 30 de março de 1876, mudanças ocorreram. A idade mínima de entrada na Escola Normal de 16 anos passou para 18 anos, além da inclusão de mais duas cadeiras (Conhecimentos das quatro operações e Caligrafia), totalizando 4 cadeiras, cada uma lecionada por um professor. Ademais, em um mesmo local alocavam-se as classes femininas no período da manhã e as classes masculinas no período da tarde (idem), cujo professor poderia ser o mesmo.

Pelo regulamento de 05 de janeiro de 1877, os cargos de diretor e secretário deveriam ser ocupados por professores da Escola Normal de São Paulo e “[...] também, conforme foi estabelecido nesse regulamento, foram anexadas à Escola Normal uma escola primária do sexo feminino e outra do sexo masculino da ‘freguesia da Sé’, cujos professores passaram a fazer parte do corpo docente da Escola Normal” (idem).

Pelo ato de 09 de maio de 1878, a Escola Normal de São Paulo foi fechada novamente e reaberta pela lei nº 130, de 25 de abril de 1880. Funcionou no edifício da rua do Tesouro, já com aulas mistas e, em 1881, foi transferida para a rua da Boa Morte (atual, rua do Carmo) (idem).

O currículo da Escola Normal de São Paulo também foi alterado. O curso que previa duração de 2 anos passou a ser de 3 anos, com a inclusão de mais uma cadeira, totalizando 5 cadeiras, cada uma com um professor responsável.

A 1ª cadeira era ocupada pelo Dr. Vicente Mamede de Freitas, que também era diretor, e lecionava Gramática e Língua Nacional; a 2ª cadeira, de Aritmética e Geometria, era ocupada pelo Dr. Godofredo José Furtado; a 3ª, pelo Dr. José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, que ensinava História e Geografia; a 4ª era ocupada pelo Dr. Ignácio Soares de Bulhões Jardim, que ministrava as aulas de Pedagogia e Metodologia; e a 5ª cadeira, de Francês, Física e Química, era ocupada pelo professor Dr. Paulo Bourroul. Mais tarde, em virtude do disposto na lei nº 59, de 25 de abril de 1884, o programa foi desdobrado em oito cadeiras, com oito professores. Ainda assim, o conteúdo do curso da Escola Normal, fundada pela terceira vez em 1880, bem como sua duração, de 3 anos, era inferior ao secundário da época (idem).

Mesmo com a presença das Escolas Normais nos estados brasileiros, era ainda comum a ocupação do cargo de professor primário por pessoas sem formação pedagógica, como a ofertada por essa instituição. Além disso, caso a pessoa prestasse e passasse na prova aplicada pela própria Escola Normal não seria necessário cursar todo ensino normal.

Para o recrutamento de professores primários, periodicamente eram realizados concursos, em geral pouco concorridos, além de nomeações sem verificação da capacidade profissional, ou autorizações legais que dispensavam os indicados das provas para exercerem suas funções (idem).

Por conta dessa situação, após a Proclamação da República, em 1889, Francisco Rangel Pestana, que desenvolveu um projeto educacional para o Partido Republicano, foi indicado para reorganizar a Escola Normal (idem).

O projeto “Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo” por Rangel Pestana, com direção de Caetano de Campos (indicado por Rangel Pestana para ser o diretor da Escola Normal de São Paulo) e demais políticos, objetivava a padronização da organização do ensino e do funcionamento das instituições escolares, e a reforma da Escola Normal. Defendiam que antes da reforma geral da instrução pública, lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, em moldes republicanos, era preciso ocorrer a reforma da Escola Normal, decreto nº 27, de 12 de março de 1890.

A lei nº 88, de 08 de setembro de 1892, conhecida como “Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo”, organizou o ensino em: Ensino Primário (Ensino Preliminar, obrigatório para alunos de 7 a 12 anos, e Ensino Complementar), Ensino Secundário (Ginásio) e Ensino Superior.

Pelo decreto nº 27, de 12 de março de 1890, foi mantida a duração de 3 anos do curso da Escola Normal de São Paulo e a distribuição do ensino em 5 cadeiras, cada uma com um professor responsável. O destaque do decreto foi a formação prática do professor, com a conversão da Escola Anexa em Escola-Modelo, vinculada à Escola Normal, onde ocorreriam as observações e práticas de ensino.

A Escola-Modelo seria constituída por “[...] classes primárias anexas à Escola Normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas, e desenvolvendo, assim, um padrão de ensino para nortear as escolas oficiais” (idem). Dessa forma, enquanto os professores eram formados, no mesmo edifício, realizariam o estágio supervisionado por docentes.

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da Escola-Modelo anexa à Escola Normal, na verdade a principal inovação da reforma. De fato, foi por meio dessa escola de aplicação que o modelo pedagógico-didático se tornou a referência para a formação de professores propiciada pelas Escolas Normais. Arcando com os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática não se estaria, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2008, p.18).

Conhecida como “Reforma Caetano de Campos”, além da reformulação do currículo das Escolas Normais, gratuitas e com ensino misto (Reforma Caetano de Campos. UNIVESPTV, 2010), Caetano de Campos dedicou-se à construção, em 1894, de um edifício próprio para a Escola Normal de São Paulo e as Escolas-Modelo.

A construção de um edifício para a Escola Normal reflete, de forma explícita, os valores laicos da Primeira República, tendo em vista ter sido o antigo plano imperial de construção da catedral da cidade no Largo Sete de Abril substituído, no início do governo republicano, pelo projeto do edifício para a Escola Normal, em conjunto com os jardins da Praça da República. Em 1890, por influência de Francisco Rangel Pestana, o governo da Província autorizou a transferência de duzentos mil cruzeiros, que eram destinados à construção de uma Sé, para a construção do edifício da Escola Normal, no terreno do antigo Largo dos Curros, depois Largo da Palha, e atual Praça da República (1846 - Escola Normal de São Paulo, HISTEDBR, 2015).

Com base no decreto nº 91, de 13 de outubro de 1890, assinado por Prudente de Moraes, presidente da província de São Paulo, em 17 de outubro de 1890, foi elaborado o projeto para construção da Escola Normal na Praça da República, na cidade de São Paulo (SP), pelo diretor da Superintendência de Obras Públicas, o engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza, cujo projeto foi aprimorado pelo arquiteto Ramos de Azevedo, em 1892 (idem).

Pelo decreto nº 27, de 12 de março de 1890, alterado pela lei nº 169, de 07 de agosto de 1893, organizava-se a Escola Normal em nível secundário, com duração do curso de 4 anos, possibilitando aos alunos que estudavam no 2º ano do curso Normal poderem atuar como professores nas Escolas Preliminares e aos alunos do 3º ano, nas Escolas Complementares.

Inaugurado o prédio em 02 de agosto de 1894, a Escola Normal de São Paulo, também chamada Escola Normal da Capital, passou a ser denominada de Escola Normal Caetano de

Campos³⁸, em homenagem a seu patrono e primeiro diretor³⁹, apresentava um edifício que media 86 metros de largura por 37 metros de profundidade. Além disso, com base na reestruturação da Escola Primária em Escolas Preliminares e Escolas Complementares, a Escola Normal de São Paulo configurava-se sob essa mesma estrutura.

Nesse mesmo edifício, com mais de 40 salas, existiam a Escola Normal, o Jardim de Infância e a Escola-Modelo (Escola Primária Modelo e Escola Complementar Modelo). Ademais, havia a administração, os gabinetes e o vestiário.

A Escola Normal da Capital passou a acolher o Curso Normal para a formação de professores (alunos a partir de 16 anos) e a Escola-Modelo Preliminar ‘Antonio Caetano de Campos’ (7 a 11 anos). Posteriormente, conforme a lei nº 374, de 3 de setembro de 1895, foi instalada a primeira Escola-Modelo Complementar da Capital, para alunos de 11 a 14 anos, destinada a formar professores primários em tenra idade, chamados de complementaristas (idem).

Essa proposta, como explicita Saviani (2009), foi expandida a outras cidades do estado de São Paulo, inclusive a Escola-Modelo tornou-se referência de ensino, sendo visitada por professores de vários lugares para realizarem estágios, por conta da concepção formativa inovadora, baseada no método intuitivo. Dessa forma, “[...] o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890” (SAVIANI, 2008, p.17), cujo modelo espalhou-se pelo país.

As práticas de ensino realizadas nas Escolas-Modelo eram supervisionadas por uma professora brasileira, que se identificava com as propostas educacionais norte-americanas, em virtude da vivência nos EUA, e por uma professora americana, as quais compunham o quadro docente: “para as escolas modelo femininas foi contratada a brasileira Maria Guilhermina Loureiro, que fizera seus estudos nos Estados Unidos, e a americana Marcia P. Browne” (1846 - Escola Normal de São Paulo, HISTEDBR, 2015).

O Jardim de Infância, projeto aprovado pelo decreto nº 342, de 03 de março de 1896, em 10 de maio de 1896, começou a funcionar em um prédio provisório até a construção do edifício próprio ser concluída.

³⁸ Mais informações sobre a História da Escola Normal Caetano de Campos ver o *site* disponível em: < <http://www.iecc.com.br/home>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

³⁹ “No período entre 1880, início da sua 3ª fase, até 1893, foram diretores da Escola Normal os senhores Dr. Paulo Bourroul, Dr. José Estácio Corrêa de Sá e Benevides, Cônego Manoel Vicente da Silva, e Dr. Antonio Caetano de Campos, seu futuro patrono. De 1893 a 1898, o diretor da Escola Normal da Praça foi Gabriel Prestes, que para assumir essa direção renunciou ao mandato parlamentar de deputado” (1846 - Escola Normal de São Paulo, HISTEDBR, 2015).

A construção do Jardim de Infância anexo à Escola Normal, em estilo neo-clássico, foi finalizada em 1897, cujas vagas para o novo edifício foram concorridas (300 candidatos para 102 vagas).

[...] o Jardim da Infância foi concebido com a finalidade de servir de estágio aos professores normalistas. Em caráter provisório, foi instalado num prédio antigo alugado, na rua do Ipiranga, com uma frequência média de 95 alunos, até ser transferido para o edifício construído pelo arquiteto Ramos de Azevedo, nos fundos da Escola Normal. Similar a outros palacetes da época, o edifício dispunha de amplas salas de aula, com laboratórios e água filtrada, sala de professores, depósito de materiais, um enorme salão central, que servia para atividades de marcha, canto, reuniões e festividades, muitas varandas ornamentadas com vidros importados, vastos jardins e áreas cobertas para os jogos infantis (idem).

Baseado na proposta de Friedrich Froebel, defensor da implantação dos Jardim de Infância, da Educação pelo brincar, através dos sentidos, e das atividades práticas, concepções presentes no método intuitivo, o Jardim de Infância da Escola Normal Caetano de Campos atendia, sobretudo, as elites cafeicultoras paulistas, vinculadas ao Partido Republicano Paulista (PRP), que apoiou a construção do edifício: “lá estudaram dois filhos de Bernardino de Campos, dois de Júlio de Mesquita, um de Francisco de Assis Peixoto Gomide, além de vários representantes da elite paulistana, tais como Ignácio Pereira da Rocha, Barão de Bocaina, Emílio Ribas, José Cardoso de Almeida” (idem).

Juntamente com o Jardim de Infância, a Escola-Modelo era formada pela Escola Preliminar Modelo e Escola Complementar Modelo, constituindo a Escola Primária Modelo.

A Escola Preliminar Modelo, com ensino obrigatório de 4 anos de duração, para alunos de 7 a 11 anos, apresentava um currículo formado por: “[...] Leitura, Linguagem Oral e Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geografia Geral e do Brasil, História do Brasil, Ciências Físicas e Naturais, Higiene, Instrução Moral e Cívica, Ginástica e Exercícios Militares, Música, Desenho, Geometria, e Trabalhos Manuais” (idem).

A Escola Complementar Modelo, como o nome mostra, objetivava a complementação do ensino da Escola Preliminar, com ensino seriado, integral, para ambos os sexos, mas em classes separadas, com curso de 4 anos de duração (lei nº 88, de 08 de setembro de 1892). Além disso, formava professores para atuarem nas Escolas Preliminares.

Com base no decreto nº 397, de 09 de outubro de 1896, em 1907 a 1908:

as escolas complementares tinham duração de quatro anos, com quatro professores - um para cada ano - e se destinavam aos alunos habilitados no

curso preliminar [...] Os alunos que concluíssem o curso e fizessem um ano de prática de ensino em grupos escolares podiam lecionar em escolas públicas preliminares. A lei nº 1.051, de 28 de dezembro de 1906 garantiu ao aluno diplomado nessas escolas o direito de se matricular no 3º ano da Escola Normal (idem).

Pelo decreto nº 1.577, em 21 de janeiro de 1908, foi implantada a Escola Modelo Isolada, vinculada à Escola Normal de São Paulo, como um modelo para as Escolas Isoladas existentes.

Funcionou em duas classes, uma masculina e uma feminina, em dois prédios contíguos, situados no Largo do Arouche, nos 58 e 60, doados ao Estado pelo Dr. Rego Freitas. O currículo dessa Escola Modelo Isolada era composto de Leitura, Linguagem, Números, Caligrafia, Geografia, História Pátria, Animais, Plantas, Lições Gerais, Desenho, Música, Trabalhos Manuais e Ginástica (idem).

Foi na Escola Modelo Isolada que, nos anos de 1901 a 1911, foi utilizado o método analítico, proposto por Theodoro Moraes, e oficializado por Oscar Thompson, diretor geral da instrução pública, servindo de referência para as demais Escolas Primárias do estado, como uma medida de homogeneização do ensino da leitura.

O método analítico (do texto à palavra) oposto ao método sintético (da palavra ao texto), foi proposto para todas as disciplinas, não somente para o ensino da leitura e escrita. Além disso, defendia-se a utilização de materiais didáticos produzidos com base nesse método, como os livros de leitura e cartilhas, que apresentavam poemas e histórias.

[...] A partir da publicação, em 1909, da cartilha Meu livro, de Theodoro de Moraes, professor da Escola-Modelo 'Caetano de Campos', segundo o método analítico, baseada em plano elaborado por Oscar Thompson, deflagrou-se um intenso movimento de produção de cartilhas baseadas nos métodos analíticos da sentencição ou palavração (idem).

Em 1911, as Escolas Complementares do estado de São Paulo, pelo decreto nº 2.025, de 29 de março de 1911, foram transformadas em Escolas Normais Primárias, em virtude da crescente necessidade em se formar professores para o Ensino Primário.

As Escolas Complementares, com curso de duração de 4 anos, alteradas para Escolas Normais Primárias, passaram a formar professores para o Ensino Preliminar, que constituía o Ensino Primário, excetuando-se a Escola Complementar Modelo, da Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos), que possuía um regimento específico.

Assim, cada Escola Normal Primária do estado de São Paulo possuiria anexa a ela um Grupo Escolar ou uma Escola Isolada feminina e uma Escola Isolada masculina, que seriam

denominados Grupo Escolar Modelo ou Escolas Isoladas Modelo, submetendo-se ao regulamento das Escolas Modelo da Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos).

Para atuar como professor na Escola Preliminar, requeria-se que o aluno possuísse um ano de Prática de Ensino nas Escolas Modelo da Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos) e a aprovação em exames aplicados por essa instituição. Situação semelhante aos alunos que concluíssem o Ginásio (Ensino Secundário).

Nesse mesmo ano, a Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos), que funcionava em três turnos, com excesso de alunos, em vista da necessidade do país em formar professores para o Ensino Primário, foi transformada em Escola Normal Secundária de São Paulo, com curso de duração de 4 anos, semelhante à organização dos demais cursos normais.

Pelo decreto nº 2.367, de 14 de abril de 1913, a Escola Normal Secundária e Escolas Anexas foram regulamentadas com ensino de duração de 4 anos, em 13 cadeiras, incluindo-se a cadeira de Pedagogia.

Em 1920, a Reforma da Instrução Pública, conhecida como “Reforma Sampaio Dória”, lei nº 1.750, de 08 de dezembro de 1920, foi implantada. O ensino tornou-se obrigatório para crianças de 09 e 10 anos, sendo somente o Ensino Primário, com duração de 02 anos, gratuito.

Assim, o ensino por essa reforma constituía-se em: Ensino Primário (duração de 2 anos, em Escolas Isoladas, Escolas Reunidas e Grupos Escolares), Ensino Médio (duração de 2 anos, podendo ser nos mesmos estabelecimentos do Ensino Primário), Ensino Complementar (duração de 3 anos, em Escolas Complementares), Ensino Secundário Especial (em Ginásios e Escolas Normais), Ensino Profissional (em Escolas Profissionais) e Ensino Superior (em Academias e Faculdades Superiores).

Prevvia a instalação de Escolas Maternais, próximas às fábricas, e a matrícula nos Jardins da Infância, como o Jardim de Infância da Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos), preferencialmente, para órfãos e filhos de professores públicos. Ademais, estabelecia a criação da Faculdade de Educação, como um instituto para o aperfeiçoamento pedagógico, de cultura geral, organizado em 2 ciclos (1º ciclo de duração de 3 anos; 2º ciclo, composto por especializações, de caráter facultativo). No entanto, essa proposta não foi concretizada.

O que se destaca dessa lei refere-se às “[...] escolas Normal, Normal Primária e Secundária da Praça da República [que] foram fundidas em uma só, com o nome de Escola Normal de São Paulo” (idem). Dessa forma, a Escola Normal Secundária de São Paulo passou a ser denominada Escola Normal de São Paulo.

Com o intento de agilizar a formação de professores para o Ensino Primário, pela lei nº 2.269, de 31 de dezembro de 1927, que reforma a instrução pública estadual, o curso das Escolas

Normais do estado de São Paulo foi reduzido para 3 anos de duração, sendo as Escolas Normais municipais e particulares igualadas às Escolas Normais oficiais, com a presença de um inspetor fiscal e de um professor de Pedagogia e Didática. Além disso, professores leigos, mediante a aprovação em exames, poderiam lecionar no Ensino Primário: “esses professores recebiam salários menores que os formados em cursos normais e tinham menos direitos” (idem).

Essa lei organizava o ensino em: Ensino Primário (duração de 4 anos, para os Grupos Escolares, duração de 3 anos, para as Escolas Isoladas e Escolas Reunidas urbanas e, duração de 2 anos, para as Escolas Rurais, de caráter obrigatório e gratuito para crianças de 08 a 10 anos e facultativo para crianças de 07, 11 e 12 anos), Escolas Complementares (anexas às Escolas Normais, com curso de duração de 3 anos, caracterizando-se por ser uma etapa preparatória à Escola Normal, cujo concluinte não precisava ser aprovado em exames para adentrar ao Ensino Normal), Escolas Secundárias (Ginásios) e Escolas Normais (duração do curso de 3 anos).

Segundo essa lei, as classes do Ensino Primário, Ensino Complementar e Ensino Normal poderiam ser mistas. Além disso, por essa lei, ficou estabelecida a criação da cadeira de Pedagogia e Didática no Ginásio, localizado na cidade de Ribeirão Preto (SP), para a formação de professores para a docência no Ensino Primário.

Em 1930, a equiparação foi desfeita por Lourenço Filho, diretor da instrução pública, restabelecendo o curso da Escola Normal para 4 anos de duração e da Escola Complementar para 3 anos de duração, pelo decreto nº 4.888, de 12 de fevereiro de 1931. Além disso, as Escolas-Modelo foram transformadas em Escolas de Aplicação, tendo como propósito contribuírem com o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Por esse decreto, a Escola Normal de São Paulo (Caetano de Campos) passou a ser um dos elementos que comporiam o Instituto Pedagógico de São Paulo, concebido em nível universitário: “o Instituto Pedagógico era constituído pelo Jardim da Infância, pela Escola de Aplicação (antes Escola Modelo ‘Caetano de Campos’), pelo Curso Complementar, pelo Curso Normal e por um Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico” (idem).

Ao criar o Instituto Pedagógico, Lourenço Filho se propôs a remodelar os serviços técnicos e administrativos, reorganizando o ensino profissional e normal em sintonia com o ideário renovador. Além de instituir a Diretoria Geral do Ensino, criou órgãos especializados como a Inspeção Médica Escolar, a Biblioteca Central, o Museu da Criança, a Inspeção Escolar e o Serviço de Assistência Técnica (SAVIANI, 2008, p.27).

Com o decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, proposto por Anísio Teixeira, diretor geral da instrução do distrito federal, crítico da atuação das Escolas Normais, por não serem

nem profissionais nem culturais (que acometia também às demais Escolas Superiores), transforma as Escolas Normais em Escolas de Professores (com cursos profissionais superiores e currículos distintos para cada nível de ensino), criando o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. No entanto, não foram todas as Escolas Normais que se tornaram Escolas de Professores.

O Instituto de Educação de Anísio Teixeira destinava-se à formação do professor para o Ensino Primário e Ensino Secundário, contendo a presença da Escola de Professores e demais Escolas Anexas e Jardim da Infância.

As matérias da Escola de Professores foram reunidas em seções (Seção de Educação) e as Escolas Anexas, como a Escola Primária e Secundária, constituíram-se em locais para a experimentação e prática de ensino dos alunos, supervisionados por professores selecionados e especializados (Seção de Prática de Ensino). A prática de ensino resumia-se em observação, docência para pequenos grupos e, posteriormente, docência para a classe toda.

Nesse decreto, defendia-se, nas Escolas de Professores, a formação do professor e não do especialista em Educação. No entanto, por conta do Instituto de Educação ser em nível superior poderia vir a atender, futuramente, à formação de especialistas para o desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Para esse fim, [Anísio Teixeira] transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação, como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p.145-146).

Com o decreto nº 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, conhecido como Reforma Fernando de Azevedo, baseado na proposta de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, diretor do departamento de Educação do estado de São Paulo, transformou o Instituto Pedagógico de São Paulo em Instituto de Educação de São Paulo, em nível universitário, prevendo também a formação do pesquisador.

O Instituto de Educação de São Paulo destinava-se à formação de professores para o Ensino Primário, Ensino Secundário e de inspetores e diretores de escola. Esse instituto

abrangia o Jardim da Infância (com duração de 3 anos), as Escolas Anexas (para ambos os sexos, Escolas Primárias, com duração de 4 anos, e Escolas Secundárias, com curso Fundamental de 5 anos e curso Complementar de 1 ano, para o ensino de matérias preparatórias para o curso na Escola de Professores), biblioteca e a Escola de Professores, que se destinava à formação do professor para o Ensino Primário, com curso de duração de 2 anos, e para o Ensino Secundário, com curso de duração de 3 anos, enquanto a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não estivesse estabelecida. Além disso, previa a formação de inspetores e diretores, com curso de duração de 3 anos, cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional, o Museu Social, o Centro de Psicologia aplicada à Educação e o Centro de Puericultura (1846 - Escola Normal de São Paulo, HISTEDBR, 2015).

Nesse período, portanto, existiam o Instituto de Educação do Distrito Federal, no Rio de Janeiro (RJ), criado, em 1932, por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, em São Paulo (SP), implantado por Fernando de Azevedo, em 1933.

Entre as medidas tomadas, destaca-se a criação do Instituto de Educação, cuja estrutura contemplava Jardim-de-Infância, Escola Primária, Escola Secundária, Escola de Professores, Centro de Psicologia Aplicada à Educação e Centro de Puericultura. À Escola de Professores cabia ministrar cursos de formação de professores primários, de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores (SAVIANI, 2008, p.27).

Com o decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, Fernando de Azevedo elaborou uma reforma geral do ensino, o Código de Educação do estado de São Paulo de 1933. A intenção era restabelecer os parâmetros para o ensino de todos os níveis, compilados em um único documento, em virtude de haver diversas legislações educacionais até o momento que, em muitos casos, se opunham.

O ensino seria formado pelos níveis: Educação Pré-Primária (Escolas Maternais, com duração de 2 anos, para alunos de 02 a 04 anos, sobretudo filhos de operários, que seriam construídas próximas às fábricas e serviriam como local de pesquisa e prática de alunos do Serviço de Psicologia Aplicada, que estava vinculado ao Instituto de Educação, e do Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar; e os Jardins da Infância, anexos aos Grupos Escolares e às Escolas Normais, para alunos de 04 a 07 anos, com duração de 3 anos), Educação Primária (gratuita e obrigatória para alunos de 08 a 14 anos com duração de 3 anos, nas Escolas isoladas, e duração de 4 anos, nos Grupos Escolares, acrescentando-se o curso Pré-Vocacional, representando o 5º ano do Grupo Escolar; além disso, quando possível os manuais escolares

deveriam ser substituídos por exercícios de investigação, criação e crítica, cabendo ao professor ter autonomia didática. A Educação Primária compreendia também os Cursos Populares Noturnos, para adultos, com 2 anos de duração, e as Escolas Experimentais, para aplicação de novas propostas de organização escolar e de ensino), Educação Técnico-Profissional Primária e Secundária (Escolas Profissionais Primárias e Secundárias, com duração de 5 a 7 anos, com cursos na área agrícola, comercial e industrial; na capital, havia o Instituto Profissional), Educação Doméstica (com duração de 3 anos, feminina, com curso de trabalhos manuais e puericultura), Educação Secundária (Fundamental, com 5 anos de duração, e Complementar, com 2 anos de duração; em Ginásios anexos às Escolas Normais, na capital, em Campinas, Tatuí e Ribeirão Preto, e na Escola Secundária do Instituto de Educação, havia o curso Complementar Pré-Pedagógico, introdutório ao curso de 1 ano da Escola de Professores), Educação Pedagógica (grau secundário, com curso de formação profissional do professor, com duração de 2 anos, nas Escolas Normais, e grau superior, com curso na Escola de Professores do Instituto de Educação, distinguindo-se em curso para formação de professores primários, de 2 anos de duração e curso para formação de professores secundários, de 3 anos de duração, enquanto a Faculdade de Ciências e Letras não fosse estabelecida. Havia também curso para a formação de diretores e inspetores escolares, de 3 anos de duração e curso de aperfeiçoamento para professores efetivos, diferenciando-se em Educação Profissional de Grau Superior, nas Faculdades de Ensino Superior, com duração de 5 e 6 anos, e Educação Especializada para alunos com necessidades peculiares, termo presente no decreto). Além dos níveis de ensino apresentados anteriormente, havia o Serviço de Psicologia Aplicada, vinculado à Escola de Professores do Instituto de Educação, transformado em Centro de Psicologia Experimental aplicada à Educação, e o Museu Social.

Dois anos antes, pelo decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, foi elaborada a Constituição para Criação das Universidades Brasileiras, coordenada por Francisco de Campos. Essa proposta distinguia-se das experiências das Faculdades e Institutos Superiores, presentes desde o período do Império, que eram, em sua maioria, instituições privadas e confessionais, com atuação isolada.

Com esse estatuto estruturava-se o Ensino Superior, preferencialmente, em universidades, que deveriam ser compostas, no mínimo, por três institutos de Ensino Superior, dentre eles, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. As universidades deveriam oferecer cursos superiores, normais, equiparados, de aperfeiçoamento, de especialização, livres, de extensão universitária, sendo a idade mínima de 17 anos para a inserção no Ensino Superior.

Além disso, os Institutos de Educação, por terem caráter universitário, seriam anexados às universidades criadas nesse período. Dessa forma, “[...] o [Instituto de Educação] paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935” (ibidem, p.146), no Rio de Janeiro (RJ), pelo decreto nº 5.513, de 04 de abril de 1935, proposto por Anísio Teixeira, para a formação docente em todos os níveis (idem).

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934, na cidade de São Paulo (SP), pelo decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Por esse documento, a USP seria composta pelas existentes Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola Politécnica de São Paulo, Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, Escola de Medicina Veterinária, Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, Escola de Belas Artes, a recente Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação (História da Universidade de São Paulo. USP, 2013).

Cultivando todos os ramos do saber, promovendo o ensino de disciplinas comuns aos demais institutos universitários e colaborando na formação dos professores tanto das escolas secundárias como das próprias instituições de ensino superior, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se constituiria, ao mesmo tempo, no alicerce e na cúpula da universidade (SAVIANI, 2008, p.25).

O Instituto de Educação da USP, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi formado pela anexação da Escola de Professores (Curso Normal) do Instituto de Educação de São Paulo (Instituto de Educação Caetano de Campos)⁴⁰. Os demais componentes do Instituto de Educação de São Paulo (o Jardim de Infância, a Escola Primária, a Escola Secundária e o Curso Complementar), anexos à Escola de Professores, com a finalidade da prática de ensino dos estágios curriculares, passaram a ser subordinados ao Instituto de Educação da USP (decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934). Os alunos dos cursos superiores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras deveriam cursar a complementação pedagógica no Instituto de Educação da universidade, para a formação docente destinada ao Ensino Secundário e Ensino Normal.

⁴⁰ No ano de 1978, o Instituto de Educação de São Paulo foi transferido. O prédio construído para abrigar a antiga Escola Normal Caetano de Campos passou a ser ocupado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em 1979, o edifício foi reformado para atender a nova função que permanece até hoje. Mais informações disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>> (site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). Acesso em: 31 de mai. 2015.

Pelo decreto estadual nº 9.269, de 25 de junho de 1938, o Instituto de Educação da USP foi extinto, transformando-se na seção de Educação, inserida na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da universidade. Além disso, estabelecia que as práticas de ensino dos estágios dos alunos dessa seção ocorreriam em ginásios estaduais.

É nesse contexto que, pelo decreto estadual n. 9269, de 25 de junho de 1938, se extinguiu o Instituto de Educação, que foi absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção de Educação. Por esse caminho ela aproximou-se da estrutura definida para a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que fora prevista pelo decreto n. 19852, de 11 de abril de 1931, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro em três seções: a de Educação, a de Ciências e a de Letras. A primeira formaria os professores para as Escolas Normais; a segunda e a terceira, para o ensino secundário. Com efeito, a seção de Ciências compreendia os cursos de matemática, física, química e ciências naturais. E a seção de Letras abrangia os cursos de letras, filosofia, história e geografia, e línguas vivas. De forma semelhante, ao absorver o Instituto de Educação, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP passou a abarcar quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Educação. Se, como já se assinalou, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não chegou a ser implantada, o modelo por ela preconizado, adotado também na USP, veio a ser consagrado na Universidade do Brasil pelo decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia [...] (ibidem, p.29).

A criação da seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1938, aproximava-se da proposta do decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que organizava, na Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (RJ), a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, estruturada em 3 seções (Educação, Ciências e Letras), que, no entanto, não foi instituída (SAVIANI, 2008).

Além de conter um requisito determinado em 1931, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP compunha-se de 4 seções, espelhando-se no decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Nesse decreto, a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, localizada no Rio de Janeiro (RJ), seria denominada Faculdade Nacional de Filosofia, apresentando 4 seções, Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além de uma seção especial de Didática.

O mencionado decreto n. 1.190/39, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, estruturou-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando, ainda, a de didática, considerada 'seção especial'. Enquanto as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída de apenas um curso cujo nome era idêntico ao da seção. Está aí a origem do curso de pedagogia (ibidem, p.39).

Em 1939, o curso de Pedagogia foi criado na USP. Ademais, por esse decreto que estruturava a Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (RJ), formalizava-se o Ensino Superior no Brasil, em bacharelado, com duração de 3 anos, e licenciatura, com duração de 1 ano (Didática), isto é, “[...] três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (ibidem, p.146). Criava-se o modelo de ensino “3+1”, que caracterizava também o curso de bacharelado e licenciatura em Pedagogia (BRZEZINSKI, 2007; SAVIANI, 2008; GATTI, 2009).

O curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso esquema conhecido como ‘3+1’ (SAVIANI, 2008, p.40).

No entanto, o aluno do curso de Pedagogia não precisava cursar todas as matérias de Didática, posto já ter tido algumas disciplinas pedagógicas, ao longo do curso de bacharelado: “o egresso do curso de Pedagogia – Técnico em Educação – estudava Didática como especificidade do bacharelado (3 anos) e um ano de ‘Didática da Pedagogia’ para se tornar pedagogo-professor” (BRZEZINSKI, 2007, p.236-237). Conforme apresenta Iria Brzezinski (2007), ocorria um rompimento entre o ensino dos conteúdos específicos da Pedagogia e o método para ensinar esse conteúdo teórico.

Assim, no caso do curso de Pedagogia, o bacharelado formaria os especialistas em Educação e a licenciatura, os professores para a docência no Ensino Secundário (se houvesse disciplinas disponíveis) e no Ensino Normal (GATTI, 2009).

O modelo de ensino universitário “3+1” vigorou até o ano de 1962 (lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, parecer CFE nº 251, de 1962 e parecer CFE nº 252, de 1962). No parecer CFE nº 251, de 1962, projeto de Valnir Chagas, ainda esse modelo vigorava, já que estabelecia para o curso de Pedagogia um currículo mínimo, com duração de 4 anos (currículo comum de 3 anos de duração, com 7 disciplinas, sendo 2 escolhidas pela universidade, e 1 ano de Didática e Prática de Ensino). O parecer CFE nº 252, de 1962, também de autoria de Valnir Chagas, manteve essa proposta formativa.

O parecer 251/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) prescreveu a eliminação do esquema 3+1 do curso de Pedagogia. Definiu seu currículo mínimo e procurou delinear outra identidade do curso e do pedagogo como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal, embora

permanecesse a formação do Técnico em Educação. O curso, então, deveria manter unidade entre o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos. Aventavam os legisladores ainda que o curso precisava formar na graduação o ‘professor primário’ (atuação de 1º à 4ª série) e, o ‘especialista’ em nível de pós-graduação. As orientações do CFE de 1962 não foram cumpridas (BRZEZINSKI, 2007, p.237).

Com a lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Lei da Reforma Universitária, proposta por Valnir Chagas, a formação de professores para o Ensino de 2º grau deveria ocorrer em nível superior, sendo o bacharelado e a licenciatura cursados juntos, cujo aluno receberia um único diploma. Além disso, caberia também ao curso de Pedagogia a formação do especialista em Educação, pelas habilitações (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional), destinando-se à atuação do pedagogo, o técnico em Educação, para atender às necessidades do mercado de trabalho. Essa situação promoveu a fragmentação do curso.

A ditadura militar outorgou a reforma universitária pelo decreto n. 5.540/1968 e no ano seguinte o CFE deliberou mudanças estruturais no curso de Pedagogia por meio do parecer CFE n. 252/1969 e da resolução CFE n.02/1969, introduzindo as habilitações para formar ‘especialistas na graduação’ em Orientação Educacional, Supervisão, Administração e Inspeção Escolar (ibidem, p.238).

Com base na teoria do “capital humano”, “[...] os pedagogos ‘especialistas’ coordenavam frações do ‘organismo escolar sem a devida articulação entre o pensar e o fazer” (idem). Ademais, “[...] a maioria dos planos de carreira do magistério alçou o ‘especialista’ a um plano mais elevado como profissional da educação, descartando a afirmação sócio-econômica do pedagogo como professor” (idem). Dessa forma, “outro aspecto dessa orientação aparece na **divisão** do trabalho pedagógico entre os especialistas da educação, os quais, pela reforma dos cursos de Pedagogia decretada em 1969, foram encarregados de aplicar e controlar as novas técnicas então adotadas (HILSDORF, 2005, p.126, grifo da autora).

Com o parecer CFE nº 252 de 1969 e a resolução CFE nº 2 de 1969 mantinha-se o currículo mínimo, com uma parte comum e outra diversificada, constituída pelas habilitações. A formação de professores para atuarem no Ensino Normal e a formação de especialistas em Educação (Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção) ocorreria no próprio curso de Pedagogia, cujo diploma seria de licenciatura.

Nesse documento, distinguia-se a licenciatura curta (duração de 1.100 horas) e a licenciatura plena (duração de 2.200 horas), a fim de atender às exigências do mercado de

trabalho para a formação do professor para o Ensino de 1º Grau. Formava-se, portanto, o especialista, o professor para o Curso Normal e cursos de formação de professores, e o professor para o Ensino Primário.

Quanto à duração do curso, deve-se observar que a reforma do ensino superior decorrente da lei n. 5.540/68 e do decreto-lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969, eliminou o regime seriado introduzindo a matrícula por disciplinas e o regime de créditos, o que foi implementado na forma de disciplinas semestrais, além de distinguir entre cursos de curta duração e de longa duração. Assim, o artigo 4º da resolução estabeleceu que as habilitações numeradas de 1 a 5 teriam a duração mínima de 2.200 horas, devendo ser ministradas no mínimo em três e no máximo em sete anos letivos. Trata-se das habilitações que abrangem atividades nas escolas de primeiro e de segundo graus que, por esse motivo, seriam desenvolvidas em cursos de longa duração. Já no caso das habilitações numeradas de 6 a 8, dirigidas apenas às escolas de 1º grau, estipulou-se a duração de 1.100 horas de atividades a serem ministradas no mínimo em um ano e meio e no máximo em quatro anos letivos, configurando-se, portanto, como cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p.47).

Com o decreto nº 52.326, de 16 de dezembro de 1969, o estatuto da Universidade de São Paulo foi aprovado, constituído por institutos e faculdades, como a Faculdade de Educação da USP, que começou a funcionar no ano de 1970.

Com a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, caberiam aos cursos superiores de licenciatura a formação do especialista e do professor para atuação nas últimas 4 séries do Ensino de 1º grau e no Ensino de 2º grau. Distinguiu a licenciatura curta (com duração de 3 anos) e licenciatura plena (com duração de 4 anos). Com relação à licenciatura em Pedagogia destinava-se à formação do professor para atuar na habilitação de magistério e do especialista em Educação.

As consequências para a organização do trabalho docente na Educação Básica foram nefastas: observava-se, com clareza, o papel do professor para desempenhar tarefas atinentes à docência, porém orientadas, supervisionadas, inspecionadas, administradas e avaliadas por ‘especialistas’. Estes com bacharelado e licenciatura plena (duração de 3.200h) eram formados para atuar no, então, Ensino de 1º e 2º Graus, regulamentado logo após a lei da reforma universitária pela lei n. 5.692/1971 e, outros pedagogos, com licenciatura curta (duração de 1.200h) atuavam exercendo as mesmas funções, guardadas as devidas proporções, no Ensino de 1º Grau (BRZEZINSKI, 2007, p.238).

Nesse período, movimentos sociais formados por educadores lutavam pela reestruturação do curso de Pedagogia (I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, ocorrido na UNICAMP, em Campinas-SP e a I Conferência Brasileira de Educação, ocorrida na PUC-São Paulo, em 1980). Defendiam que o curso de Pedagogia fosse reformulado, formando o bacharel e o

licenciado concomitantemente, sendo a docência sua identidade profissional (Proposta alternativa para a reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciaturas).

Em 1986, o curso de Pedagogia foi reestruturado, pelo parecer CFE nº 161, de 05 de março de 1986. Com esse parecer, o curso de Pedagogia passou a formar o professor para as séries iniciais do Ensino do 1º Grau, da 1ª à 4ª série, além da formação do professor para a Escola Normal.

Quanto ao curso normal, desde sua regulamentação, com o decreto-lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, previa a formação do professor para o Ensino Primário e de administradores. Essa Lei Orgânica teve vigência por aproximadamente 20 anos.

O Ensino Normal foi organizado em 2 ciclos: a formação do regente do Ensino Primário (destinando-se ao Ensino Primário, curso com duração de 4 anos) e a formação de professores primários (destinando-se ao curso ginásial, com duração de 3 anos). Além disso, deveria ofertar cursos de especialização para professores primários e habilitação para Administradores do Grau Primário.

Assim, o Ensino Normal ocorria em cursos Normal Regional (ofertando o Primeiro Ciclo do Ensino Normal), em Escolas Normais (ofertando o Segundo Ciclo do Ensino Normal e o Ciclo Ginásial do Ensino Secundário) e em Institutos de Educação (ofertando o Ensino Normal, especialização do Magistério e habilitação para Administradores do Grau Primário). Os concluintes do Segundo Ciclo da Escola Normal, poderiam ingressar nos cursos superiores da Faculdade de Filosofia.

Era determinado que cada Escola Normal mantivesse Escolas Primárias e Ginásios ou Grupo Escolar, para a prática de ensino dos alunos normalistas. No caso do Curso Normal Regional deveriam ser mantidas, no mínimo, duas Escolas Primárias Isoladas e no Instituto de Educação, a Escola Primária e Ginásio ou Grupo Escolar, e um Jardim de Infância.

Diante da constituição do curso de Pedagogia, a Escola Normal perdeu seu *status* universitário, restringindo-se à formação do professor para o Ensino Primário.

Com a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴¹, a formação dos professores para a Educação Básica deveria ocorrer em nível superior, nas licenciaturas plenas. No entanto, mantinha-se a formação docente para a Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental também na modalidade Magistério e Normal.

⁴¹ A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não foi a primeira LDB, mas, sim, a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi revogada e substituída.

Aos poucos a atuação do curso normal, como lugar exclusivo para a formação do professor para os primeiros anos da Educação Básica, foi se atenuando. Ademais, embora ainda presente, o curso normal passou por diversas fases e transformações, advindas da implantação do curso de Pedagogia, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 10 de abril de 2006, questões que serão apresentadas a seguir.

4.1.2 Leis e diretrizes para o fazer pedagógico: quais são os dizeres sobre o estágio curricular?

No início do século XX, a Escola Normal já havia sofrido algumas intervenções políticas, quando foi determinado que a formação de professores para o nível primário seria responsabilidade das Escolas Normais e a formação de professores para o nível secundário dos cursos superiores, as licenciaturas.

A lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, proposta por Valnir Chagas - que tinha como meta reorganizar o ensino brasileiro -, modificou o Ensino Primário e o Ensino Secundário para Ensino de 1º Grau e Ensino de 2º Grau, respectivamente.

Essa lei estipulava a formação do professor para o Ensino de 1º grau (1ª à 4ª série) por meio da habilitação específica de 2º grau que, posteriormente, foi denominada Magistério. Para o Ensino de 1º grau (1ª à 8ª série), a formação docente deveria ocorrer pela habilitação específica em grau superior, nas licenciaturas de curta duração e, para o Ensino no 1º e 2º graus, pela habilitação específica em grau superior, nas licenciaturas plenas. A lei determinava que as licenciaturas para o Ensino de 1º grau e 2º grau fossem ministradas nas universidades e em instituições que oferecessem cursos de duração plena.

Assim, na lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 não é apontado o Ensino Normal, mas, sutilmente, explicita a substituição das Escolas Normais, como local para a formação dos professores para o Ensino de 1º grau, por meio da atribuição dessa função a uma habilitação do 2º grau, posteriormente, denominada Magistério (GATTI, 2009; SAVIANI, 2009).

Com o parecer nº 349, de 06 de abril de 1972, a habilitação do 2º grau Magistério foi estruturada em duas modalidades: para o ensino até a 4ª série do 1º grau (curso de 3 anos de duração, 2.200 horas) e para o ensino até a 6ª série do 1º grau (curso de 4 anos de duração, 2.900 horas).

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante (SAVIANI, 2009, p.147).

Essa visão é compartilhada também por Bernardete Gatti (2009, p.38): “com essa mudança, a formação perde algumas de suas especificidades, dado que, sendo uma habilitação entre outras, deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, Ensino Médio)”. Além dessa questão, precarizava-se o ensino, pois, professores formados nos cursos de licenciatura poderiam, por conta da escassez de profissionais qualificados, atuarem no Ensino de 1º Grau.

Dessa forma, as licenciaturas (curta de 3 anos ou plena de 4 anos), em nível superior, eram responsáveis por formar os professores para atuarem nas quatro últimas séries do Ensino de 1º Grau e para o Ensino de 2º Grau; o Magistério (habilitação específica do 2º Grau) em formar para atuar no Ensino de 1º Grau até a 4ª série ou 6ª série, dependendo das horas do curso realizado. Quanto ao curso de Pedagogia distinguia-se entre a formação de professores para atuarem na formação de professores do Magistério e a formação de especialistas para exercerem cargos de diretores, orientadores educacionais e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009).

Em vista da perda de qualidade na formação de professores por estar atrelada ao currículo do Ensino de 2º Grau, que pouco espaço permitia para a formação específica do futuro professor, algumas iniciativas foram propostas, a fim de contornar essa situação. Pela ação do governo central, em 1982, foram implantados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que buscavam resolver os problemas da formação de professores em decorrência da proposta do Magistério.

Com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida (GOMES, 1993; GROSBaum et al., 1993; Pimenta, 1995). No Estado de São Paulo, onde existiram mais de 50 Cefams espalhados pelas diferentes regiões do estado, eram concedidas bolsas de estudo aos alunos para que pudessem dedicar-se integralmente à sua formação (GATTI, 2009, p.39).

No entanto, os CEFAMs, cuja proposta é ainda hoje considerada positiva para formação de professores, foram extintos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (GATTI, 2009). Dermeval Saviani (2009) aponta que a proposta dos CEFAMs foi importante para a formação de professores, mas por ter sido um projeto que sofreu pela descontinuidade e intermitência, situação que havia assolado também as Escolas Normais, não obteve o destaque que lhe deveria ter sido atribuído.

Assim, a partir da LDB de 1996 - cuja primeira elaboração foi em 1988 - a formação dos professores deveria ocorrer nos cursos superiores de licenciatura e, no caso da atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a formação do professor seria em nível superior, nos cursos de licenciatura plena, oferecidos pelas universidades e institutos superiores de Educação, admitindo-se como formação mínima a oferecida em nível médio na modalidade Normal, Magistério. No entanto, determinou-se um prazo de 10 anos para a adequação da formação dos professores exclusivamente em nível superior, no caso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cursos de licenciatura em Pedagogia.

Essa lei fixa, em disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido (GATTI, 2009, p.43).

Além disso, foi com essa lei que a Educação Infantil (faixa etária dos alunos de 0 a 6 anos; atualmente de 0 a 5 anos) foi considerada integrante da Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental (faixa etária dos alunos de 7 a 14 anos; atualmente 6 a 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos)⁴².

Em 2002, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores para a Educação Básica (DCN), resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Bernardete Gatti (2009) pontua que as DCNs tinham como objetivo o desenvolvimento de competências na formação de professores. Essas competências estavam estruturadas para a atuação profissional do professor, bem como do pesquisador para compreender o processo de elaboração do conhecimento. A autora ressalta ainda que essas DCNs deveriam ser uma base

⁴² As mudanças referentes as faixas etárias da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio ocorreram mediante a lei nº 11.274, de 06 de dezembro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos, com matrícula a partir dos 6 anos de idade.

para as DCNs específicas, elaboradas para cada curso superior. Por exemplo, no caso da licenciatura em Pedagogia há uma Diretriz Curricular Nacional (DCN) exclusiva ao curso.

As DCNP [Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia] consistem de orientações normativas que se aplicam ao curso de Pedagogia em todo o território nacional, respeitando o princípio federativo de organização do Estado brasileiro. As diretrizes visam a normatizar critérios comuns que sirvam de parâmetros ao Sistema Nacional de Educação para avaliar a qualidade da formação e acompanhar a trajetória de egressos (BRZEZINSKI, 2007, p.235).

Dermeval Saviani (2008) esclarece que a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia somente ocorreu, em 2005, com o parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, tardiamente, como aponta o autor, posto já existirem DCNs para outros cursos.

Após várias idas e vindas, foi aprovado, em 13 de dezembro de 2005, pelo CNE, o parecer CNE/CP n. 5/2005 (BRASIL, CNE, 2005), reexaminando pelo parecer CNE/CP n.3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 e homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006 (BRASIL, CNE, 2006a). O texto do parecer foi acompanhado de uma resolução que traduziu em 15 artigos a normatização das considerações expressas no corpo do parecer (ibidem, p.63).

Segundo essa DCN, a licenciatura em Pedagogia formaria o professor para atuar no Ensino Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal e na Educação Profissional. Tanto Dermeval Saviani (2008) quanto Bernardete Gatti (2009) destacam uma das mais marcantes características da DCN do curso de Pedagogia: a incorporação das especialidades (direção, coordenação, orientação educacional) juntamente com a formação do professor, ou seja, o egresso do curso de Pedagogia seria o professor, bem como o gestor, afastando-se do modelo anterior das habilitações que separavam a formação do professor (licenciatura) do gestor em Educação, o especialista (bacharelado).

Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº 1, de 15/5/06 (BRASIL. MEC/CNE, 2006), com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, atribuindo também a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes (GATTI, 2009, p.48).

Em resumo, o espírito que presidiu à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia foi a consideração de que o pedagogo é um docente formado em curso de licenciatura para atuar na ‘Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos’, conforme consta no artigo 2º e é reiterado no artigo 4º. Eis aí a destinação, o objetivo do curso de pedagogia (SAVIANI, 2008, p.65).

Não reluto em afirmar que com as DCN Pedagogia materializada nos pareceres CNE/CP n. 005/2005 e n.003/2006 e na resolução CNE/CP n.001/2006 nova identidade do curso de Pedagogia e do pedagogo começa a se desenhar com certa nitidez: a formação no curso de Pedagogia, tendo por base a docência confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da educação para atuar em espaços escolares e não-escolares (BRZEZINSKI, 2007, p.243).

A legislação mais recente para a Educação é o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, proposto em 2010 e somente aprovado após 17 meses, em 25 de junho de 2014. Com prazo de 10 anos para o cumprimento das metas (2014 a 2024), inicialmente, o PNE tinha mais de 300 metas, que foram reduzidas para 20 no plano aprovado sem vetos, em 2014.

O PNE apresenta metas e diretrizes, como a erradicação do analfabetismo, a diminuição das desigualdades sociais, a garantia do atendimento escolar, a formação para o trabalho e para cidadania, a valorização do profissional da Educação. Além dessas metas, esse plano determina a destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação, considerada desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

A referência à História da Educação no Brasil, bem como às principais legislações educacionais é essencial para embasar a discussão a respeito da posição da prática e teoria na atuação docente, sobretudo, ao longo da vivência nos estágios curriculares. Essa questão será abordada em “4.3 Formando futuros professores para a prática (com teoria) e teoria (com prática)”.

Nesse ensejo, Dermeval Saviani (2009) apresenta que, ao longo da História da Educação e do curso de Pedagogia no Brasil, houve a preponderância de dois modelos distintos para a formação de professores: “modelo de conteúdos culturais-cognitivos”, com ênfase na aprendizagem e ensino de conteúdos disciplinares, e o “modelo pedagógico-didático”, destacando-se a formação didática e pedagógica do professor. Para ilustrar a presença desses modelos, o autor aponta que a formação do professor conteudista estava mais presente no preparo para atuação no nível secundário pelos cursos superiores, já a formação didática e

pedagógica do professor podia ser encontrada nas experiências formativas das Escolas Normais, que se destinavam a formar professores para o nível primário.

Pode-se notar, ademais, que o preparo do professor no Brasil foi se desenvolvendo aos poucos. Inicialmente por certo espontaneísmo, já que não era requerido preparo pedagógico nem o conhecimento científico específico, para um momento conteudista, quando era preciso ter o “domínio” do conteúdo e, posteriormente, para uma maior preocupação a respeito de “como” ensinar, vinculado ao “o que” ensinar.

Nesse dilema, como caracteriza a formação de professores no Brasil, Dermeval Saviani (2009) promove a reflexão acerca do embate entre o modelo conteudista e o modelo didático-pedagógico; entre prática e teoria. Tantos outros dilemas marcam a formação e o desenvolvimento da formação de professores no Brasil, desde os jesuítas até a atualidade, com a consolidação dos cursos de licenciatura, como o curso de Pedagogia. No entanto, mesmo sob legislações que assegurem ser o local da formação do professor o Ensino Superior, tem-se ainda uma situação de constantes lutas, embates e dilemas para salvaguardar a formação e atuação do professor. Novos dilemas têm-se somado aos anteriores e, mesmo no ano de 2015, ainda há lutas constantes para a defesa da identidade da profissão do professor e de sua importante contribuição para a sociedade.

Após essa exposição, no quadro a seguir, são apresentadas quais são as concepções a respeito do estágio curricular de algumas legislações educacionais abordadas nessa seção. O conhecimento de como o estágio curricular é concebido embasará as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como a questão entorno da prática e teoria na formação docente:

Quadro 1. O que dizem as legislações educacionais sobre o estágio curricular	
LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS	ARTIGOS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR
LEI nº 13.005 de 25 de junho de 2014 , aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências	12.8) Fomentar a ampliação da oferta de estágio como parte da formação de nível superior. 15.8) Valorizar o estágio nos cursos de licenciatura, visando um trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e as demandas da rede pública de educação básica.
PARECER CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005 , aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia.	A organização curricular do curso de Pedagogia A dinamicidade do projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá ser garantida por meio da organização de atividades acadêmicas, tais como: iniciação científica, extensão, seminários, monitorias, estágios, participação em eventos científicos e outras alternativas de caráter científico, político, cultural e artístico. Duração dos Estudos - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando

	<p>também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;</p> <p>Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso. O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio. Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação. A proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição de educação superior deve prever mecanismos, que assegurem a relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação, visando à formação do Licenciado em Pedagogia. <p>Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;</p> <p>Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.
<p>RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de</p>	<p>Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:</p> <p>VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.</p> <p>Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.</p> <p>§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.</p>

<p>licenciatura, de graduação plena.</p>	<p>§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.</p> <p>§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.</p> <p>Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.</p> <p>§1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.</p> <p>§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.</p> <p>§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.</p> <p>Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.</p> <p>§1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.</p>
<p>LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei de Diretrizes e Bases (LDB), estabelece as diretrizes e bases da educação nacional</p>	<p>Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.</p> <p>Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.</p> <p>Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.</p>

Créditos: Érica Mancuso Schaden

4.2 Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia: o lugar dado ao estágio curricular

O Projeto Político Pedagógico (PPP), presente e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, é um documento norteador, apresentando as metas, ações e propostas, as quais a instituição de ensino visa concretizar.

Segundo Ilma Veiga (2002), o PPP é constituído pela noção de “projeto” (propostas, ações, atividades a serem desenvolvidas pela instituição de ensino, em um curto, médio ou longo prazo), de “político” (concepções de universidade, de profissional a ser formado, de cidadania, de homem) e de “pedagógico” (atividades e projetos pedagógicos que abarcam o ensino e a aprendizagem). Além disso, cada PPP deve ser elaborado conjuntamente, por todos os integrantes, pois deve refletir as necessidades e projetos particulares de cada instituição de ensino.

No quadro a seguir, apresenta-se como o estágio curricular voltado para o ensino da Língua Portuguesa é proposto e estruturado em três Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de licenciatura em Pedagogia de universidades públicas brasileiras, cujos documentos utilizados estão disponíveis nos *sites* eletrônicos das universidades selecionadas.

Quadro 2. O Estágio Curricular para o Ensino da Língua Portuguesa			
	UNIVERSIDADE A	UNIVERSIDADE B	UNIVERSIDADE C
Ano do documento⁴³	2011	2012	2013
Estrutura do documento	14 partes Identificação do curso; Apresentação; 1. Visão geral dos problemas e necessidades postos pela sociedade; 2. Caracterização e evolução da profissão; 3. Exigências para o desempenho profissional e legislação vigente; 4. Campo de atuação profissional; 5. Perfil do profissional a ser formado no curso de Pedagogia; 6. Dimensões da formação do pedagogo; 7. Áreas do conhecimento na formação do pedagogo; 8. Concepção, formas e procedimentos de avaliação; 9. Representação gráfica do perfil de formação; 11. Regulamentação de atividades curriculares; 12. Ementas das disciplinas obrigatórias e optativas e relação das ACIEPES ofertadas ao curso;	5 partes 1ª parte: História do curso de Pedagogia, sob o viés da constituição de sua identidade; 2ª parte: abordagem do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da instituição superior; 3ª parte: discussão sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (resolução CNE/CP nº 1/2006) e o atual currículo do curso; 4ª parte: proposta curricular do curso de Pedagogia, por meio do perfil do profissional que se espera formar; a proposta de integralização (conclusão do curso) e os conhecimentos teóricos e práticos que o pedagogo deve possuir, juntamente com o compromisso como futuro profissional da educação; 5ª parte: apresentação das disciplinas e grade curricular do curso;	13 partes Apresentação; 1. Justificativa para a criação do curso; 2. O curso de Pedagogia, aspectos legais e históricos, 3. Áreas de formação e aprofundamento; 4. Objetivos do curso de Pedagogia; 5. Perfis específicos: a) docência; b) gestão educacional; 6. Conhecimentos e saberes relacionados à atuação do pedagogo; 7. Fundamentação da proposta curricular; 8. Eixos do curso de Pedagogia; 9. Vagas oferecidas; 10. Regime de matrícula; 11. Estrutura geral do curso; 12. Organização curricular; 13. Sistema de avaliação; 14. Referências.

⁴³ Foram consultadas as versões mais recentes dos documentos (Projeto Político Pedagógico) disponibilizadas nos *sites* eletrônicos das universidades selecionadas.

	13.Administração acadêmica, corpo social e infraestrutura necessária para o desenvolvimento do curso 14.Referências bibliográficas.	Referências bibliográficas.	
Horas totais do curso	3.270 horas (5 anos de duração)	3.465 horas (4 anos de duração)	3.380 horas (4 anos de duração)
Horas para prática de estágios	300 horas	420 horas	400 horas
Definição das propostas de estágio curricular	<p>-docência e gestão conjuntas.</p> <p>-compreensão do cotidiano escolar.</p> <p>-integração entre teoria e prática na formação do pedagogo.</p> <p>-os estágios supervisionados ocorrem ao longo do curso e não somente no final (evitando-se a formação teórica e posteriormente a realização das disciplinas didáticas).</p>	<p>-foco no ensino, na vivência escolar e na gestão democrática;</p> <p>-indissociabilidade entre prática e teoria nas práticas de estágio, relacionando o que é aprendido na teoria com as experiências da prática.</p> <p>-o graduando deve apresentar um projeto de estágio, cujas atividades serão desenvolvidas em redes públicas, sendo elaborado pelo aluno, professor universitário e escola.</p> <p>-os estágios curriculares supervisionados ocorrem a partir do 5º semestre.</p>	<p>-a investigação do processo educacional, por meio de sua dimensão teórica e prática, que são inseparáveis.</p> <p>-realização da supervisão de estágio no campus, por meio de frequentes reuniões com os alunos, e nas escolas de educação básica, onde são realizados os estágios, através de visitas de acompanhamento do estágio.</p> <p>-os estágios curriculares supervisionados são realizados em dupla, em escolas públicas, consideradas parceiras e ocorrem a partir do 3º semestre do curso.</p> <p>-presença do educador que acompanha as atividades de estágio, juntamente com o professor.</p> <p>-os alunos elaboram projetos de intervenção e confeccionam materiais que serão utilizados durante a experiência de docência, a qual será refletida e apresentada em relatórios finais, escritos pelas duplas de estágio.</p>
Disciplinas de estágio para o ensino da Língua Portuguesa	Prática de ensino e estágio docente em alfabetização e língua portuguesa Créditos: 2 teóricos, 2 práticos e 4 de estágios.	Prática de ensino e estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental Créditos: 2 teóricos e 4 práticos.	Ação pedagógica integrada - ensino fundamental I Créditos: 4 aula, 3 trabalho.
Principais características das disciplinas de estágio para o ensino da	Esta disciplina é obrigatória ao curso, objetivando-se a vivência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto à observação, planejamento	Esta disciplina é obrigatória ao curso, cuja ementa é apresentada no documento: “planejamento, desenvolvimento e	Esta disciplina é obrigatória ao curso. O graduando deve elaborar um projeto de intervenção e confeccionar materiais que serão utilizados

Língua Portuguesa	e avaliação de aulas que abordem o Letramento, a aquisição da Língua Portuguesa e seus conteúdos específicos, com base nos estudos teóricos estudados no curso de Pedagogia. O graduando auxilia o professor responsável pela sala de aula, os alunos com maiores dificuldades; elabora atividades, em uma experiência de regência. Não é previsto um projeto de intervenção de estágio, mas a adequação da docência do graduando conforme as necessidades decorrentes do cotidiano da sala de aula estagiada.	avaliação dos projetos de ensino envolvidos nas práticas educativas dos anos iniciais do ensino fundamental”. O graduando deve apresentar e desenvolver um projeto de estágio, cujas atividades serão desenvolvidas em redes públicas, sendo elaborado pelo aluno, professor universitário e escola.	durante a experiência de docência, a qual será refletida e apresentada em relatórios finais, escritos pelas duplas de estágio.
--------------------------	---	---	--

Créditos: Érica Mancuso Schaden

4.3 Formando futuros professores para a prática (com teoria) e teoria (com prática)

Qual o lugar é dado à prática e à teoria na formação inicial de professores? Quais concepções acerca desses dois campos pedagógicos? Qual perspectiva deve-se adotar: Pedagogia das Competências, Construtivista, Reflexiva ou Crítica?

Newton Duarte (2010) expõe que as Pedagogias Contemporâneas, conhecidas como “Aprender a Aprender” (Pedagogia Reflexiva, de Projetos, Multiculturalista, das Competências) opõem-se à Pedagogia Tradicional e se apoiam na proposta da Escola Nova do início do século XX.

Segundo o autor, essas Pedagogias, embora com certas diferenças, assemelham-se por apresentarem uma visão fragmentária da realidade, entendida como relativista: “nenhum conhecimento poderia ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura [...]” (ibidem, p.36). O relativismo poderia promover problemas para o ensino escolar, isto, porque, ao buscar assegurar a particularidade cultural, dificilmente conseguiria abarcar todas as culturas.

Outra característica das Pedagogias Contemporâneas refere-se à ênfase no cotidiano do aluno como principal componente curricular. A preponderância do cotidiano ressaltaria a

importância da experiência vivida, da aplicação prática dos conhecimentos, ou seja, “[...] soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana” (idem).

A crítica do autor à abordagem do cotidiano do aluno no currículo escolar relaciona-se à sobrevalorização dos conhecimentos pontuais, tácitos, informais, não sistematizados e a ausência dos conhecimentos científicos e históricos, desenvolvidos pela humanidade, ao longo do tempo.

Atualmente essa ideia é denominada como aprendizagem significativa ou conteúdos contextualizados. Ensinar conteúdos que não tenham utilidade no cotidiano do aluno tornou-se uma atitude antipedagógica. É cabível, porém, o seguinte questionamento: qual aplicação a teoria da evolução das espécies tem no cotidiano do aluno? Ou então, qual a utilidade, para a prática cotidiana, de se aprender na escola que não é o Sol que gira em volta da Terra e que a impressão que temos em nosso cotidiano de que o Sol se moveria em volta da Terra é causada pelo fato de a Terra girar em torno de seu próprio eixo? (idem).

Nesse movimento, o papel do professor perde relevância, restringindo-se somente ao desenvolvimento de habilidades e competências do aluno: “o professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos” (ibidem, p.38).

Com base na crítica desenvolvida por Newton Duarte, para a discussão da prática e teoria na formação inicial de professores, serão enfocadas a Pedagogia das Competências, a Pedagogia Reflexiva e a Pedagogia Crítica.

A Pedagogia Reflexiva, desenvolvida por Donald Schön, defende que o professor precisa valorizar o conhecimento espontâneo, tácito, cotidiano, posto ser este saber oriundo do aluno, além de auxiliá-lo a articular esse conhecimento com os saberes escolares.

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHÖN, 1992, p.82).

Segundo Francisco Imbernón (2010) foi nos anos de 1990 que se iniciou a leitura das obras de Donald Schön no Brasil. Por conta disso, novas propostas e conceitos para a formação de professores surgiram.

Baseando-se em John Dewey, a Pedagogia Reflexiva propõe que a formação profissional não seja compartimentalizada: inicialmente, por um momento científico, seguido da aplicação e finalizado pelo estágio curricular, como etapa da prática dos conhecimentos científicos e técnicos adquiridos. Isso, porque, “o profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas” (PIMENTA, 2006, p.19).

Crítica da Pedagogia Reflexiva, Selma Pimenta destaca que a abordagem da reflexão não é inovadora, posto o ato reflexivo já ser um atributo humano (dos professores).

Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, os professores, como seres humanos, refletem. Então, por que essa moda de ‘professor reflexivo’? De fato, desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (ibidem, p.18).

Se os sujeitos refletem, qual seria a inovação dessa proposta? Segundo a autora, Donald Schön defende a prática e a reflexão (problematização) na prática profissional, valorizando-se o conhecimento proveniente da ação prática e das estratégias construídas para a solução de problemas do cotidiano. A crítica de Selma Pimenta (2006, 2012) refere-se à insuficiência da reflexão da prática, posto conceber a prática como origem e fim da problematização. Isso, porque, a reflexão não deve ser um processo individual, já que, por se tratar do mesmo sujeito a realizar a reflexão de suas ações práticas, pouco conseguiria se emancipar de suas pré-noções e concepções.

Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação*. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez, não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um

diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*. Com isso, abre perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou denominar *o professor pesquisador* de sua prática (PIMENTA, 2006, p.21, grifos da autora).

Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos professores da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por vários autores (ibidem, p.22).

Newton Duarte (2010) também tece críticas à Pedagogia Reflexiva:

[...] se as crianças e os jovens devem construir seus conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então, a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno do aprender a aprender e ao aprender fazendo (ibidem, p.41-42).

Essa proposta assemelha-se à Pedagogia das Competências, apontado por Newton Duarte (2010). Representada por Philippe Perrenoud (2001), a Pedagogia das Competências objetiva o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais para a resolução de um desafio ou superação de um obstáculo.

Dessa forma, as competências profissionais seriam “[...] um conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e de posturas que são mobilizados no exercício do ofício. De acordo com essa definição bem ampla, as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática” (ibidem, p.12).

Na Pedagogia das Competências o foco não é a apreensão dos conteúdos, o conhecimento em si, mas a formação profissional do sujeito, por meio de “[...] esquemas de percepção, de

análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação (Perrenoud, 1994c)” (idem), além das condutas e posturas para o exercício da profissão.

A Pedagogia das Competências defende que os sujeitos (professor e aluno) sejam formados, mediante determinadas habilidades e competências - “esquemas de ação” - que seriam o foco do processo avaliativo. A intencionalidade pedagógica dessa proposta direciona-se para o modo como o conhecimento é acionado para a resolução de um desafio ou obstáculo postos no cotidiano, ao contrário da apreensão desse conhecimento.

A pedagogia das competências aponta para a mesma direção do aprender fazendo, da resolução de problemas e do espírito pragmático. O que há de específico nela é a tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto da avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos (DUARTE, 2010, p.42).

Selma Pimenta (2006) também critica à Pedagogia das Competências, vinculando-a às determinações impostas pelo mercado de trabalho:

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado.

[...]

Por outro lado, o termo também significa teoria e prática para fazer algo; conhecimento em situação. O que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens, dos porquês e dos para quê) [...]. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (ibidem, p.42-43).

Nesse sentido, para Francisco Imbérnon (2010), a formação de professores (inicial ou continuada) deveria se afastar da ênfase somente ao “como” ensinar (método) e valorizar também o “o quê” ensinar (conteúdo), além de se distanciar da proposta do desenvolvimento de competências dos professores e dos alunos. Caso contrário, essa situação geraria problemas no campo educacional.

Tais problemas foram introduzidos pelas reformas educacionais dos últimos 30 anos do século XX e supõem a formação de gerações de professores mais preocupados com o controle da sala, com as competências e os horários do que com a aprendizagem em si, convertendo-os em policiais ou guardiões de suas próprias aulas e em carcereiros de sua profissão (ibidem, p.110).

O afastamento do ensino dos conteúdos deve ser evitado, bem como seu extremo, o mentalismo, concepção predominante na Educação, como aponta Maurice Tardif (2012, p.12), que “[...] consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos”.

Outro ponto abordado pelo autor refere-se à origem dos saberes dos professores, se se constituiriam no próprio exercício do trabalho docente ou se seriam sobre o trabalho docente, isto é, se são oriundos da prática ou da teoria pedagógica.

Em primeiro lugar, o autor aponta que os saberes docentes são históricos (temporais) e pessoais (vinculados à história de vida do sujeito, à subjetividade).

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior (ibidem, p.20).

Em segundo lugar, os saberes docentes são sociais (compartilhados pelos sujeitos), vinculando-se ao trabalho, posto ser “um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (ibidem, p.15).

Dessa forma, os saberes docentes são teóricos e práticos, não somente aplicáveis para resolução de questões práticas (como propõe a Pedagogia Reflexiva e a Pedagogia das Competências), mas é também pela prática do professor que novos saberes são (re)formulados. Por isso, a teoria e prática não podem ser pensadas sem o entrelaçamento entre elas, isto é, deve-

se “[...] admitir que a prática deles [dos professores] não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (ibidem, p.235). Assim, os professores deixam de ser simples mediadores do conhecimento para serem sujeitos do conhecimento, posto possuírem saberes específicos para a atividade pedagógica.

Nesse sentido, evita-se a sobrevalorização da teoria em relação à prática, bem como a concepção de que a prática se realiza sem um embasamento teórico. Como os saberes da prática podem não ser, necessariamente, os mesmos saberes da teoria, como os desenvolvidos nos cursos universitários, cair-se-ia no equívoco de considerar a prática como uma ação tácita, senso comum, ou seja, de que “[...] o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, ideias preconcebidas etc.” (idem).

Para que o saber teórico não esteja distante da prática docente é imprescindível, como aponta o autor, que os professores (por exemplo, que atuam no Ensino Básico) participem da estruturação da formação de professores (inicial e continuada), bem como realizem investigações e pesquisas em Educação. Assim, as pesquisas universitárias seriam desenvolvidas “[...] não sobre o ensino e sobre os professores, mas para o ensino e com os professores” (ibidem, p.239).

A ampliação dos papéis dos professores associados na formação para o magistério, em particular sua participação nas comissões de elaboração e de avaliação de programas de formação e nas equipes de pesquisa sobre a formação e sobre o ensino, constituem espaços férteis para os debates sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes (ibidem, p.275).

Dessa maneira, o autor discorre que os saberes teóricos produzidos pelos professores universitários também se constituem por uma prática, embasada por uma teoria específica. Nesse sentido, tanto a prática pedagógica dos professores universitários quanto a prática pedagógica dos professores do Ensino Básico devem ser igualmente valorizadas, bem como as teorias que as regem, podendo apresentar pontos convergentes ou divergentes.

[...] A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus próprios pontos de vista (ibidem, p.238).

A perspectiva de que a própria teoria científica traz em si uma prática pedagógica, proposta por Maurice Tardif (2012), é defendida também por Bernard Charlot (PIMENTA, 2006), destacando o porquê da existência em algumas ocasiões de conflitos entre os discursos oriundos da universidade e da escola.

Não penso que exista um problema de diálogo entre teoria e prática. O que existe é um problema de diálogo entre dois tipos de teoria: uma teoria enraizada nas práticas e uma teoria que está se desenvolvendo na área da pesquisa e das próprias ideias entre os pesquisadores (ibidem, p.94).

E acrescenta:

Assim, acho que a questão é a troca entre dois tipos de teoria: uma enraizada nas práticas, nas situações, e outra enraizada no desenvolvimento de uma ciência ou de várias ciências, como a Sociologia, a Psicologia ou as Ciências da Educação. Portanto, não se trata de diálogo entre uma prática e uma teoria. Falar de diálogo entre teoria e prática é abrir duas possibilidades de teorismo ideológico: o teorismo do pesquisador que está dizendo *'Eu sei, eu conheço a verdade, tenho uma prova'* e o teorismo da prática, o teorismo do professor que diz *'Eu sei porque tenho a minha experiência em sala de aula'*. E, para sair do teorismo, temos que organizar esse diálogo entre os dois tipos de teoria (ibidem, p.95, grifos do autor).

Essas questões tratadas embasam a Pedagogia Crítica, representada pelo professor como um intelectual crítico (PIMENTA, 2006). Essa proposta, defendida por Henry Giroux, oposta à Pedagogia Reflexiva, concebe a reflexão como uma realização coletiva, já que visa à crítica além do contexto da sala de aula, da escola, isto é, o processo reflexivo não é individual, ampliando-se para a reflexão política dos saberes e fazeres docentes.

Giroux (1990), apontando os limites da proposta de Schön, desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, ou seja, cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Se essa perspectiva, de um lado, retira dos professores a capacidade de serem autores isolados de transformações, de outro, confere-lhes autoridade pública para realizá-las (ibidem, p.27).

Selma Pimenta (2006) explicita que a Pedagogia Crítica propõe a reflexão do professor de forma intencional, a partir de sua prática, problematizando-a teoricamente. Caso a Pedagogia Reflexiva abarcasse os pontos apresentados pela Pedagogia Crítica, a reflexão realizada seria válida para o conhecimento da prática dos professores.

A autora citada defende a constituição do professor de “professor reflexivo” para “intelectual crítico reflexivo”, ampliando-se a reflexão individual para coletiva, com a inclusão da ética. Nesse sentido, se a Pedagogia Reflexiva não fosse concebida pelo “[...] individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (ibidem, p.43), essa proposta possibilitaria a reflexão pedagógica como um processo de emancipação humana.

Com base no que foi discorrido, como são articuladas a teoria e a prática pedagógica nas propostas e vivências do estágio curricular?

Para tratar dessa questão, Maria Lima (2008) apresenta que o estágio curricular deve ser um local de encontro de duas culturas: a universitária e a escolar. No entremeio das duas culturas, o estágio curricular efetiva-se por ser um ritual de passagem, uma ponte entre esses dois espaços formativos.

Por seu caráter temporário, o estágio curricular precisa lidar com as teorias (científica e prática) e as práticas correlatas a essas duas culturas, envoltas pelos jogos políticos que as embasam. Por isso, o estágio curricular é um campo onde as lutas de poder são também tecidas, cabendo aos formadores buscarem a melhor articulação possível entre a cultura universitária e a cultura escolar para a construção da identidade do futuro professor:

Dessa forma, pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão (ibidem, p.198).

Qual seria a articulação possível? A valorização dos saberes e fazeres profissionais dos sujeitos envolvidos, o professor universitário, o estagiário e o professor da escola. Embora ocupem posições sociais distintas, os conhecimentos que possuem devem ser compartilhados. Sem o diálogo, a ponte entre esses espaços formativos - a universidade e a escola -, os saberes e fazeres do professor universitário restringir-se-ão aos correlatos, bem como os saberes e fazeres do professor da escola.

Outro elemento relevante para a construção e solidificação desse elo é a formação. Com base no discurso sobre as práticas dos professores, Beatriz Eckert-Hoff (2002), apoiando-se na

AD francesa, investigou as teorias que atravessam a prática docente, bem como por qual proposta formativa os sujeitos se constituíram professores. Uma das conclusões da autora é: “[...] *falar da prática* é falar de uma teoria, e, conseqüentemente, da formação [...]” (ibidem, p.45, grifos da autora).

Nesse caminho, para Paulo Freire (2008), prática, teoria e formação estão interligadas. Além disso, a formação docente precisa estar permeada pela reflexão crítica da prática educativa, pois somente nesse processo ocorre a autonomia do sujeito ou a emancipação humana, como aponta Selma Pimenta (2006). Segundo Paulo Freire (2008): “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (ibidem, p.22).

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar; para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (ibidem, p.39-40).

Segundo Selma Pimenta (2012), a perspectiva crítica deve estar presente na formação de professores. Com relação aos estágios curriculares, discorre que existem diversas concepções, dentre elas, “a prática como imitação de modelos” e “a prática como instrumentalização técnica”.

No caso da “prática como imitação de modelos”, a autora explicita que é comum os alunos recorrerem à imitação, com base na observação de práticas docentes, podendo reelaborá-las e ampliá-las, mediante experiências e saberes que já possuem.

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram (ibidem, p.35).

No entanto, a autora critica a concepção de estágio como imitação de modelos, já que nem todos os alunos possuem conhecimentos suficientes para embasar o processo de reformulação das práticas docentes observadas: “nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados. Por outro lado, o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes” (idem).

Nesse sentido, o estágio curricular, na concepção da imitação de modelos, restringe-se à busca pelo modelo ideal da prática docente, na qual o estagiário se espelharia e, na maioria das vezes, copiaria.

O estágio, então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de ‘aulas-modelo’ (ibidem, p.36).

No caso da concepção da “prática como instrumentalização técnica”, a autora ressalta que toda profissão é prática e técnica para a concretização de ações específicas. No entanto, a redução da prática docente à aquisição de técnicas e habilidades não promoveria a resolução de questões oriundas da prática, isto é, não proporcionaria a superação de problemas, somente os ocorridos em determinados e específicos contextos. “Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas” (ibidem, p.37). Ademais,

[...] a atividade de estágio fica reduzida à *hora da prática*, ao ‘como fazer’, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas (idem, grifos da autora).

O estágio curricular não é somente prática nem somente técnica. É atuação prática, permeada por teorias (científicas e oriunda da própria prática) e por técnicas específicas para a função docente. É um momento formativo importante, pois representa, para muitos graduandos, o primeiro contato com o cotidiano escolar, na posição intermediária e fluida de estagiário, mas já distinta da posição de aluno que ocupam na universidade. Por isso, o estágio curricular não deve somente estar vinculado às disciplinas de práticas, mas a todas disciplinas do currículo dos cursos de licenciatura, proposta de Selma Pimenta (2012, p.55) adotada e defendida também nessa pesquisa:

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições.

V COMO O ESTÁGIO CURRICULAR É DISCURSIVIZADO PELOS GRADUANDOS

5.1 Procedimentos metodológicos

A metodologia científica escolhida para embasar essa dissertação refere-se à matriz teórica e metodológica da Análise de Discurso (AD) francesa, proposta por Michel Pêcheux, conforme apresentado na seção II.

Para compor o *corpus* dessa pesquisa serão realizadas análises de sequências discursivas, conforme proposto pela AD, de questionários (apêndice A), cujo modelo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP (anexo A). Esses questionários foram respondidos por graduandos (maiores de 18 anos) do curso de licenciatura em Pedagogia de 2 universidades públicas selecionadas, que estivessem cursando disciplinas de estágio curricular supervisionado para o Ensino Fundamental para o ensino da Língua Portuguesa.

A aplicação dos questionários foi realizada mediante contato por *e-mail* com as coordenações de curso de Pedagogia. Nesse *e-mail* foi apresentada a proposta da pesquisa de Mestrado, bem como o roteiro de perguntas do questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice B) destinados aos graduandos, além da carta de autorização para as coordenações (apêndice C). Após a resposta via *e-mail* das coordenações, iniciou-se o contato também por *e-mail* com os docentes responsáveis pelas disciplinas selecionadas. O procedimento foi semelhante ao realizado com as coordenações de curso, incluindo-se no *e-mail*, a apresentação da proposta da pesquisa de Mestrado, o TCLE, o roteiro de perguntas do questionário, além da informação sobre a realização do contato anteriormente com as coordenações de curso. Acordado o dia da realização da aplicação dos questionários foi apresentado, nesse momento, para os alunos os objetivos da pesquisa de Mestrado, convidando-os a participarem respondendo os questionários. Foi pedido que assinassem o TCLE, permanecendo cada aluno com uma cópia do documento.

A aplicação dos questionários ocorreu em um período da aula, conforme acordado com os docentes responsáveis pela disciplina, com os alunos presentes no dia. Na universidade A, foram respondidos 15 questionários e 15 TCLE, no dia 26 de maio de 2014; na universidade B, foram respondidos 16 questionários e 16 TCLE, no dia 18 de novembro de 2014. Além disso, as cartas de autorização endereçadas às coordenações foram assinadas, cujas cópias foram disponibilizadas aos coordenadores.

Após esse procedimento, foram feitas as leituras de todos os questionários colhidos, bem como de documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico de cursos de licenciatura em Pedagogia, legislações educacionais), além do aprofundamento das leituras teóricas sobre a AD, autoria, estágio curricular, formação de professores, dentre outras.

Com base na AD, as análises discursivas das sequências discursivas serão interpretadas à luz da proposta dos “dispositivos da interpretação”, desenvolvida por Eni Orlandi (2009, p.59), que visa “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras”.

Cabe ao analista de discurso “[...] detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, 2002, p.57). Isto é, os sentidos das palavras mudam, conforme a formação discursiva na qual se inserem, mediante a posição assumida do sujeito do discurso. Em vistas disso, os sentidos não são literais, transparentes, relacionam-se com o interdiscurso que os perpassa e são determinados pelas condições de produção.

Por isso, o trabalho do analista de discurso é um exercício investigativo, devendo, ao se valer do “dispositivo da interpretação” elaborado para sua análise, desvelar os outros discursos, provenientes de diferentes formações discursivas, que atravessam determinado dizer. Ademais, deve considerar a emergência do inconsciente do sujeito e sua interpelação pela ideologia.

Além disso, a escolha do *corpus* discursivo já é uma das etapas do processo de interpretação dos dados, bem como a elaboração do “dispositivo de interpretação”:

Tendo isso em conta, ele [o analista de discurso] constrói finalmente seu dispositivo analítico, que ele particulariza, a partir da questão que ele coloca face aos materiais de análise que constituem seu corpus e que ele visa compreender, em função do domínio científico a que ele vincula seu trabalho. Com esse dispositivo, ele está em medida de praticar sua análise, e é a partir desse dispositivo que ele interpretará os resultados a que ele chegar pela análise do discurso que ele empreendeu (ORLANDI, 2009, p.62).

Em face do que foi apontado anteriormente, foram selecionados 8 questionários do total de 31 questionários colhidos. Em virtude da AD compreender o documento na sua totalidade, já que busca investigar os sentidos que permeiam o discurso, permite também ao analista que realize o ato interpretativo, mediante à identificação com o *corpus* discursivo.

Posto o *corpus* analítico dessa pesquisa constituir-se, principalmente, por questionários, foram selecionados os documentos que traziam mais dados, contidos no campo reservado às respostas das questões, para subsidiar a escolha das sequências discursivas com o intuito da realização da análise discursiva.

Em decorrência disso,

Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais. Um mesmo analista, aliás, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais” (ibidem, p.27).

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ibidem, p.62).

Retomando a última fase da AD pècheuxtiana (ver seção II), nesse exercício investigativo do analista de discurso, deve-se haver um imbricamento de dois processos: a descrição e a interpretação. Esses dois movimentos de análise do *corpus* (construído pelo próprio analista) tem como objetivo central “[...] mostrar como um discurso funciona produzindo (efeito de) sentidos” (ibidem, p.63), já que pode ser interpretado por múltiplas leituras.

Assim, por meio da busca dos vestígios, o analista de discurso investiga o processo de construção, estruturação, circulação do discurso (idem) atendo-se ao modo, aos porquês de que o discurso se vale para significar, rompendo com a ilusão da literalidade dos sentidos. Em suma, o analista de discurso “[...] pelo trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos” (ibidem, p.68).

5.2 Como o estágio curricular é discursivizado pelos graduandos

A proposta teórica e metodológica da AD, ao compreender a materialidade discursiva na sua globalidade e esfericidade, pode, até mesmo, se basear em um único documento,

diferenciando-se da proposta da Análise de Conteúdo (AC). Essa possibilidade advém da característica da AD em ser interdisciplinar, constituída pelo:

1. materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos (ECKERT-HOFF, 2002, p.27).

Com base no jogo discursivo entre os sentidos, da descrição e interpretação de dados, “[...] que não se trata de duas fases sucessivas, mas de uma alternância ou de um batimento [...]” (PÊCHEUX, 2002, p.54), serão realizadas, a seguir, análises discursivas de sequências discursivas destacadas de questionários, respondidos por graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia. Segundo o autor, “[...] através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (ibidem, p.57).

Ressalta-se que, segundo a proposta da AD, a análise discursiva dos questionários compreende-os como documentos em sua completude e, a partir das sequências discursivas, investiga-se se a posição de sujeito-aluno (estagiário) constitui-se como “intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2014), em situação de estágio curricular. Entender, dessa forma, as (im)possibilidades que permitam ou interditem que os graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia possam se assumir como autores de suas práticas pedagógicas.

Diante disso, objetiva-se, nessa dissertação de Mestrado, investigar as (im)possibilidades de graduandos de Pedagogia constituírem-se como sujeitos “intérpretes-historicizados”, em situação de estágio curricular supervisionado e analisar qual a importância e o impacto na vida do graduando ao assumir essa posição e na contribuição para que seus futuros alunos posicionem-se também como “intérpretes-historicizados” de seus dizeres.

Posição-aluno A

2. Quais atividades desenvolvidas durante o estágio curricular, para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa você mais gostou de executar? Quais os alunos mais gostaram de participar?

Não executei nenhuma atividade durante o estágio.

3. Como você imaginava o momento do estágio curricular antes de vivenciá-lo? Foi parecido ou não com a sua experiência durante o estágio?

Imaginava que poderia auxiliar a professora sempre, no entanto não foi o que aconteceu comigo, pois não tive espaço para efetuar.

4. Você acredita que o momento do estágio curricular seja importante para sua futura atuação como professor (a)?

Com certeza, pois é o momento que mais aproxima os estudantes da pedagogia com a realidade da profissão.

O questionário da posição-aluno A apresenta indícios, pistas e marcas de sua experiência em sala de aula, na posição de estagiário, ressaltando-se que as experiências entre os graduandos podem ser bem distintas, já que as realidades das salas de aula estagiadas (condições de produção) também podem ser diferentes.

Pensando sobre a (im)possibilidade do graduando do curso de Pedagogia posicionar-se como sujeito “intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2014), cujo conceito foi apresentado na seção III desse trabalho, esta posição-aluno A apresenta que, durante a experiência de estágio curricular supervisionado, não realizou atividades com os alunos (*Não executei nenhuma atividade*).

A dupla negativa (*não...nenhuma*), segundo os gramáticos, poderia resultar em seu oposto, uma afirmação (*executei*). Por isso, pela regra gramatical “corretamente” dir-se-ia: *“Não executei atividade alguma”*.

Posto ser uma dupla negativa, possibilitando a leitura como uma afirmação, dizeres outros da posição-aluno A pontuam que sua vivência durante o estágio curricular foi interdita com um *não*. Ao recorrer ao “não” (advérbio de negação) seguido de “nenhuma” (pronome indefinido), a posição-aluno A reafirma a interdição e a impossibilidade de experienciar esse momento formativo, explicando o porquê: *“não tive espaço para efetuar”*.

A angústia permeia seus dizeres. O discurso desse sujeito marca a contrariedade e a tristeza, em virtude da impossibilidade de executar alguma atividade pedagógica com os alunos, bem como um confronto com o que esperava ser a vivência do estágio, segundo suas concepções, seu imaginário (formação imaginária) de como se realizaria esse momento (*Imaginava que poderia auxiliar a professora sempre*).

Para esse sujeito, o estágio curricular seria um momento de efetuar⁴⁴, de praticar, de auxiliar a professora e com isso aprender com ela. Nesse sentido, insere-se na formação discursiva (FD) que concebe o estagiário como aquele que auxilia, ajuda, apoia o professor, do sujeito que durante o estágio irá aprender, trabalhar junto, “co-laborar”.

No jogo entre as FDs, com margens finas e permeáveis, o estagiário desliza (muitas vezes de forma inconsciente) por sentidos que lhe apraz e sentidos pelos quais rejeita.

[...] devemos lembrar a ilusão subjetiva que é constitutiva do sujeito falante, isto é, o fato de que ele produz linguagem e também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso quando, na verdade, o seu dizer nasce em outros discursos. Do ponto de vista discursivo, as palavras, os textos, são partes de formações discursivas que, por sua vez, são partes de formação ideológica. Como as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, assim, é que se considera o discurso como fenômeno social (ORLANDI, 2003, p.158).

Nesse sentido, as FDs vinculam-se à formação ideológica (FI), que permite ou interdita sentidos ao discurso.

[...] as palavras constituem seu sentido a partir da FD em que o sujeito se insere. O que define a FD é sua relação com a formação ideológica (FI), determinando o que pode ou não ser dito, a partir de uma conjuntura dada, uma vez que o sentido das palavras migra ao passar de uma FD para outra (ECKERT-HOFF, 2002, p.30).

Assim, ao não ter espaço e oportunidades para atuar na posição de estagiário foi determinado ao graduando a se inscrever em uma FD com a qual não se identifica, distante de seu imaginário a respeito do estágio curricular, posto valorizá-lo positivamente como “o

⁴⁴ Definição do Dicionário Aulete do verbete efetuar: “(e.fe.tu.ar) v. **1.** Realizar, levar a efeito; CUMPRIR; EFETIVAR; EXECUTAR [td.: *efetuar um pagamento pela internet*]; **2.** Restr. Fazer (operação matemática) [td.: *Arme e efetue as contas*]; **3.** Dar-se, cumprir-se, acontecer, transcorrer [int.: *Embora houvesse muitos convidados, a cerimônia efetuiu-se normalmente*]; **4.** Completar, perfazer, atingir (quantia) [td.: *Próximo de efetuar o valor do carro, perdeu tudo no jogo* Antôn.: desfalcar, desinteirar.]. [F.: Do lat. medv. *effectuare*.]”. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/efetuar>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

momento que mais aproxima os estudantes da pedagogia com a realidade da profissão”, contrapondo-se à experiência vivenciada.

Por conceber ser o momento que “mais” aproxima os estudantes da realidade da profissão docente, demonstrou em seus dizeres decepção e tristeza por não ter podido realizar “nenhuma” atividade durante o estágio curricular supervisionado, sobretudo, no auxílio à professora (imaginava que poderia auxiliar a professora sempre), considerada condição intrínseca à proposta da atuação no estágio.

Com base nesse relato, defende-se a importância de oportunidades para que os alunos na posição de estagiários possam arriscar-se a outros sentidos, movimentar-se por diferentes FDs, constituindo-se em “intérpretes-historicizados” (ASSOLINI, 2014).

Quando a posição-aluno A diz “pois não tive espaço para efetuar” não foi somente sua experiência interdita, mas a possibilidade de reafirmar ou ressignificar suas pré-noções sobre o exercício da docência, de conhecer novas propostas pedagógicas, possibilitando novos olhares e escuta mais apurada do cotidiano escolar. O auxílio pedagógico ao professor e aos alunos e a experiência da regência possibilitam ao graduando conhecer o universo escolar, e, nesse movimento, na posição fluida de estagiário, poder romper com sentidos já instituídos pelo discurso pedagógico tradicional.

Sendo assim, os graduandos precisam ser autorizados a se constituírem como “intérpretes-historicizados”, condição primeira para se posicionarem como autores de seu pensar, dizer e fazer pedagógico. Como aponta Maurice Tardif (2012, p.243): “Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o autor da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso”.

O processo de reverberação da liberdade de interpretar inicia-se pelos sujeitos que se alocam no mais alto posto hierárquico escolar, tanto na sala de aula de uma escola quanto de uma sala de aula na universidade, isto é, sob a perspectiva do professor, que longe de ser o detentor de saber, deve permitir, possibilitar, autorizar que os sentidos possam circular e ecoar por mundo afora.

Posição-aluno B

4. Você acredita que o momento do estágio curricular seja importante para sua futura atuação como professor (a)?

Sim, porém infelizmente, estou me pautando mais pelo lado do que espero não fazer, ser, reproduzir, do que de bons exemplos.

5. O que você entende por estágio curricular?

Em minha concepção, o estágio deveria constituir um momento de reflexão sobre a prática, sob diferentes pontos de vista e metodologias. Infelizmente, mais uma vez, me coloco na posição de criticar o modelo atual, que se engessa sob práticas de uma mesma ótica, que é viciada e aparelhada em ideologias de dominação. Gostaria muito de poder conhecer outras iniciativas de trabalho, contribuindo para a transposição do paradigma atual.

O questionário da posição-aluno B traz marcas da inscrição na FD compartilhada pela posição-aluno A. Se para esse sujeito o estágio curricular é “o momento que mais aproxima os estudantes da pedagogia com a realidade da profissão”, de forma semelhante, para a posição-aluno B, o estágio curricular também tem o atributo do diálogo com a prática pedagógica, “um momento de reflexão sobre a prática”.

Para expressar que o estágio curricular é um momento importante para a formação do futuro professor, a posição-aluno B é assertiva: “Sim”. O uso do advérbio de afirmação, traz indícios de que esse sujeito não titubeou com relação à resposta. Para essa posição-aluno, o estágio curricular é importante, no entanto, revela outros sentidos ao prosseguir com a escrita da frase.

A posição-aluno B, após o uso do advérbio de afirmação “sim”, continua a frase com “porém infelizmente”. Quando se vale da conjunção coordenada adversativa “porém”, o sujeito intenciona estabelecer um contraste, uma oposição entre dois termos. Arelado à essa conjunção, o advérbio “infelizmente” reitera a objeção.

Ao responder a pergunta sobre a importância do estágio curricular com um “sim”, a posição-aluno B demonstra concordar com essa questão. No entanto, o uso de “porém” promove certo estranhamento, em vista da combinação com “infelizmente”. Essa situação possibilita questionar o processo identificatório desse sujeito.

A posição-aluno B identifica-se com a FD que preza pela valorização do estágio curricular como *“um momento de reflexão sobre a prática, sob diferentes pontos de vista e metodologias”*, no entanto, esse sujeito almeja deixar claro que não se identifica com as situações vividas ao longo do estágio curricular. Assim, pretende evitar um mal-entendido, que o leitor compreenda que esse sujeito concorda com a forma como tem ocorrido as práticas de estágio curricular. Por isso, utiliza a conjunção coordenada adversativa “porém” e o advérbio “infelizmente”. Assim, posiciona-se criticamente às experiências conhecidas nos estágios curriculares, embora ainda defenda sua importância formativa.

Essas questões podem ser elucidadas pelas seguintes sequências discursivas: *“Sim, porém infelizmente, estou me pautando mais pelo lado do que espero não fazer, ser, reproduzir, do que de bons exemplos”*. Nesse ensejo, os dizeres da posição-aluno B indiciam que não compartilha com as experiências, que demonstra conhecer, de vivências em estágios curriculares, marcadas por estarem distantes de *“bons exemplos”*, reafirmando que sua crítica é direcionada ao que não almeja fazer, ser e reproduzir. Dessa forma, não intenciona, propriamente, criticar o estágio curricular, como proposta formativa.

Pode-se compreender que esse sujeito não encontrou situações consideradas *“bons exemplos”* para poder fazer (igual), ser (igual) e reproduzir (igual). Quando diz, *“porém infelizmente, estou me pautando mais pelo lado do que espero não fazer, ser, reproduzir, do que de bons exemplos”* reascende que os exemplos de que se vale não são boas referências encontradas nas vivências de estágio curricular, vividas ou que, supostamente, teve conhecimento. Essa possibilidade de interpretação é realizada, mediante a inclusão do advérbio “infelizmente” que, sem ele, incidiriam outros sentidos para a análise discursiva, por exemplo, de que a posição-aluno B abordaria somente as experiências de estágio curricular distantes de *“bons exemplos”*, presumindo que o sujeito teria tido contato com experiências positivas, mas que, nesse momento, não seriam referenciadas.

Dessa forma, dizeres outros, provenientes do interdiscurso, são reatualizados no acontecimento da memória discursiva do sujeito. O que foi dito lá, reassoa aqui.

Necessariamente determinado por sua exterioridade, todo discurso remete a outro discurso, presente nele por sua ausência necessária. Há o primado do interdiscurso (a memória do dizer) de tal modo que os sentidos são sempre referidos a outros sentidos e é daí que eles tiram sua identidade. A interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas. É a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’. Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala. Mais ainda: o sujeito toma como

suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva) (ORLANDI, 1996, p.30).

Sentidos sobre o estágio curricular ecoam na resposta à pergunta sobre o que esse sujeito compreende ser esse momento presente na formação inicial do graduando de licenciatura. Para responder a essa questão, a posição-aluno B vale-se de uma expressão enfática: “Em minha concepção”. Reitera que apresenta sua opinião, expressão desnecessária, visto já ter sido apontado na pergunta que o sujeito poderia responder o que considerava ser o estágio curricular: “5. O que você entende por estágio curricular?”. No entanto, para a AD, o recurso à essa expressão é essencial. Por meio dela, presume-se que o sujeito visa garantir de que trata de sua opinião, especificamente. Com isso, intenciona defender seu ponto de vista sobre o que entende ser o estágio curricular: “Em minha concepção, o estágio deveria constituir um momento de reflexão sobre a prática, sob diferentes pontos de vista e metodologias”.

Para isso, recorre novamente ao advérbio “infelizmente”, acrescido de “mais uma vez”. O uso do advérbio “infelizmente” fornece pistas do desconforto desse sujeito perante as experiências conhecidas e/ou vivenciadas no estágio curricular. “Infelizmente”, sinônimo de “tristemente”, revela angústia do sujeito em se defrontar com experiências com as quais não se identifica. Nesse sentido, inscreve-se em uma FD distinta da qual se defronta quando vivencia o estágio curricular: “Infelizmente, mais uma vez, me coloco na posição de criticar o modelo atual, que se engessa sob práticas de uma mesma ótica, que é viciada e aparelhada em ideologias de dominação”.

A crítica, novamente, como aponta a posição-aluno B, direciona-se às práticas pedagógicas vigentes, consideradas, por esse sujeito, presentes no “modelo atual”, que se repetem (é viciada), vigorando-se em “em ideologias de dominação”. Assim, a crítica remete-se à forma-escolar, modo como a escola e o ensino são organizados, caracterizando-os de uma maneira que é facilmente reconhecida. Nesse caminho, a posição-aluno B fornece pistas de ser o Discurso Pedagógico (DP) um dos representantes das “ideologias de dominação”.

A linguista Eni Orlandi, em “Para quem é o discurso pedagógico” (ORLANDI, 2003) conceitua o que entende por Discurso Pedagógico (DP), caracterizado pelo discurso autoritário:

O que é, então, o DP? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 2003, p.28).

Procurando caracterizar o DP, pudemos observar que tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade.

O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade (ibidem, p.29).

Criticando o DP, a posição-aluno B ressalta a não identificação com a FD que preza pelo discurso pedagógico autoritário. Segundo esse sujeito, esse discurso se prende ao vício⁴⁵, algo que sob uma mesma forma, em um processo cíclico, permanece. Concebido, no dicionário, como “costume”, “mania”, a palavra “vício” tem também como significado “defeito”. Essa acepção (“defeito”) é marcada pela posição-aluno B, ao se referir às práticas pedagógicas observadas nas vivências dos estágios curriculares, quando as conceitua como distantes de “*bons exemplos*”.

Interessante destacar o entrecruzamento entre os termos “circular”, utilizado por Eni Orlandi, e “viciada”, pela posição-aluno B. O vício, ao que parece, estrutura o DP, marcado por práticas pedagógicas institucionalizadas, autoritárias, pela atuação do professor como detentor do conhecimento, cuja tomada de posição não é neutra, embora se vista de um discurso regido pelos princípios da cientificidade, conforme Orlandi (2003).

A linguista Elaine Assolini (1999, s/n, grifos da autora) acrescenta ao termo Discurso Pedagógico (DP), o significante Escolar. Assim, discorre sobre o Discurso Pedagógico Escolar (DPE), caracterizado por “[...] reconhecer o professor como o único sujeito que tem o poder de dizer o que *é* e o que *não é* e *como é* sobre o referente, sem necessidade de justificação e sem admitir questionamentos”. Quanto ao aluno seria quem “[...] não possui conhecimento algum [...]” (idem).

Dessa forma, o DPE não permite, a princípio, a abertura para a insurgência de novos sentidos. No entanto, a FI que o rege apresenta entremeios, pelos quais o sujeito pode se insurgir, ou seja, rebelar-se, revoltar-se. A crítica é um princípio de estranhamento, de diálogo

⁴⁵ “(v*í*.c*i*:o) sm. **1.** Dependência física e/ou psicológica de determinada substância ou prática: *vício em droga*: *vício no jogo*; **2.** Costume, mania: "Catarina tinha um *vício*: ovo-cozido. Guardava, na beira do prato, os pedacinhos para comer no fim." (Marques Rebelo, "Vejo a lua no céu" *in Três caminhos*); **3.** "Vejo a lua no céu" *in Três caminhos* [Antôn.: virtude.]; **4.** Defeito capaz de incapacitar uma pessoa ou uma coisa para determinada atividade; **5.** Costume moralmente censurável; DEVASSIDÃO; LIBERTINAGEM; **6.** Costume nocivo à saúde ou ao convívio humano; **7.** N.E. Compulsão para comer terra; GEOFAGIA; **8.** Jur. Defeito que incide sobre a forma ou a substância do ato jurídico e suscetível de torná-lo nulo

9. Est. Deformação sistemática de uma amostragem; **10.** Mat. Diferença entre a esperança matemática de um estimador e a grandeza a ser estimada; **11.** Bras. Pop. O mesmo que *ci*o: *A vaca/ a égua está no vício*: *Os cachorros estão alvoraçados porque a cadela está no vício* [Esta acp. é mais us. nas regiões interioranas.] [F.: Do lat. *vitium*.]”. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/efetuar>>. Acesso em: 17 set. 2015.

com outros sentidos e inscrição em diferentes FDs, possibilitando a passagem pelas tramas permeáveis da FI.

Conforme foi apontado na seção I, Michel Pêcheux ao tratar dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), apresenta-os não somente como reprodutores da ideologia da classe dominante que o ocupa, mas como “[...] o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes [...] o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção [...]” (PÊCHEUX, 1997, p.145), ou seja, local que, ao mesmo tempo, promove o aprisionamento pode propiciar a emancipação.

[...] o DP, sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O seu mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe. Mas como essa não é uma relação mecânica, alguma coisa escapa e é sempre possível a crítica. Mais ainda, nada nos impede de imaginar uma sociedade sem escola (ORLANDI, 2003, p.37).

Esse movimento é apresentado pela posição-aluno B: *“Gostaria muito de poder conhecer outras iniciativas de trabalho, contribuindo para a transposição do paradigma atual”*. Assim, a posição-aluno B intenciona conhecer outras experiências, que sejam distintas das quais teve contato, isto é, que sejam *“bons exemplos”*, referências positivas para sua constituição como futuro professor. Nesse caminho, ao ter conhecimento dessas práticas pedagógicas inscritas em FDs com as quais compartilha, esse sujeito permite-se contribuir, munido da crítica, para que as práticas pedagógicas inseridas no DPE possam ser transformadas (*contribuindo para a transposição do paradigma atual*).

Nesse caso, a posição-aluno B para se constituir “intérprete-historicizado”, sendo autorizado a assumir a posição de autor, indicia que precisa ter contato com práticas pedagógicas positivas (*“bons exemplos”*), aventurando-se por outras FDs, para emancipar-se e poder contribuir com a transposição do DPE vigente, ainda marcado pelo discurso autoritário. Esse processo de libertação é ilustrado pelos dizeres de Eni Orlandi (2003, p.32), para a posição professor e posição aluno, na instauração do discurso polêmico.

O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua ‘unidade’ e atingir seus efeitos de sentido. Com os implícitos, o discurso coloca algumas ‘informações’, informações que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto amplo. Esses implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído. Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é

explicitar o jogo dos efeitos de sentido em relação a ‘informações’ colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social.

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição.

Assim, a posição-aluno B ocupa um lugar de crítica, mas também assume a responsabilidade da melhora da Educação. Desloca, portanto, da posição de espectador para o de agente de transformação social, cujo cerne se encontra uma das propostas da Educação.

Posição-aluno C

1. Como é realizado o estágio curricular para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa, na Instituição de Ensino Superior que você estuda?

b) Há elaboração de projeto temático de intervenção? Se, sim, como ocorre?

Sim, em alguns estágios há só observação e em outros há intervenção, sinto mais que o aprendizado é meu do que das crianças, tenho muito mais a aprender com a experiência prática, sinto as vezes, uma relação de troca injusta.

5. O que você entende por estágio curricular?

Como um momento de formação para além da sala de aula, de estar em contato com prática, o que sinto falta são de experiências positivas, é angustiante estar desde o primeiro estágio em contato apenas com profissionais que estão tão longes da linha de pensamento que acredito.

Se toda FD dialoga com uma FI, e a FI engloba diversas FDs, sujeitos distintos podem se inscrever em FDs semelhantes, bem como podem se identificar com FDs diferentes.

Importa ainda lembrar que o limite de uma formação discursiva é o que a distingue de outra (logo, é o mesmo limite de outra), o que permite pensar (como Courtine, 1982) que a formação discursiva é heterogênea em relação a

ela mesma, pois já evoca por si o ‘outro’ sentido que ela não significa. Ora, a relação com as múltiplas formações discursivas nos mostra que não há coincidência entre a ordem do discurso e a ordem das coisas. Uma mesma coisa pode ter diferentes sentidos para os sujeitos. E é aí que se manifestam a relação contraditória da materialidade da língua e a da história (ORLANDI, 2007, p.21).

Com margens permeáveis, sob uma mesma FI, sujeitos podem se identificar com FDs distintas, bem como assumir várias posições de sujeitos ao mesmo tempo (aluno, filho, estagiário, dentre outras).

[...] se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente ‘evidentes’ – conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque – vamos repetir – uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada (PÉCHEUX, 1997, p.161, grifos do autor).

Assim, a identidade é plural e fluida como a FD e o processo de identificação do sujeito pode mudar também em decorrência do contato com outras FDs, já que “[...] o discurso é uma dupla dispersão: por um lado, o entrecruzamento de vários dizeres; por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar” (ECKERT-HOFF, 2002, p.36).

Ainda com a autora, o discurso do sujeito relaciona-se a outros dizeres (interdiscurso), que não se originam no sujeito propriamente, constituído pela heterogeneidade discursiva.

O discurso [...] não nasce no sujeito, mas numa relação dialógica e numa relação de sentidos com outros discursos. O sujeito não tem pleno controle sobre o que diz, pois há sempre um espaço (equivoco) entre o que resplandece (o que é dito) e o que se esconde e não se aloja no dizer (intenção de dizer). Disso decorre a interpretação nunca ser definitiva, nunca ser única; há sempre o equivoco: outras possibilidades, outros sentidos a descortinar (ibidem, p.60).

Por isso, a forte presença do interdiscurso no acontecimento discursivo, como propõe Michel Pêcheux (2002, p.55): “Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico”.

Dessa forma, o questionário da posição-aluno C promove essa discussão: inscreve-se em uma mesma FD que a posição-aluno A e, concomitantemente, em uma FD distinta.

Com relação à inscrição em uma mesma FD, ambos sujeitos defendem a experiência no estágio curricular como um dos momentos mais importantes da formação inicial do futuro professor. Para a posição-aluno A, o estágio curricular é “o momento que mais aproxima os estudantes da pedagogia com a realidade da profissão”, possibilitando ao graduando conhecer a dinâmica do cotidiano escolar. Para a posição-aluno C, o estágio curricular é “um momento de formação para além da sala de aula”, “de estar em contato com prática”. Dessa forma, as duas posições-sujeito compreendem o estágio curricular como um momento formativo complementar à formação inicial, no caso, oriunda do curso de graduação em Pedagogia.

O contato com a “realidade” para a posição-aluno A dialoga com “um momento de reflexão sobre a prática”, da posição-aluno B, e o “contato com prática” da posição-aluno C. Os três sujeitos compartilham a concepção do estágio curricular ser o momento prático da formação docente, aludindo que a formação inicial do curso de graduação seria o momento “mais” teórico.

A identificação com a FD que valoriza o estágio curricular como um componente do processo formativo docente, relacionando-o ao contato mais próximo com o cotidiano escolar, com a prática dos professores, “à hora da prática” (PIMENTA, 2012), manifesta o imaginário, ainda encontrado, da clivagem entre teoria x prática. Nessa perspectiva, caberia aos cursos de graduação a ênfase no ensino teórico, científico e humanístico (saberes pedagógicos) e, ao estágio curricular, a preponderância da prática de ensino e da vivência do cotidiano escolar (fazer pedagógicos).

Diferentemente da posição-aluno A, a posição-aluno C não compartilha da mesma FD que trata da atuação no estágio curricular. Se à posição-aluno A não lhe foi permitido atuar durante o estágio, na posição assumida de estagiário (Não executei nenhuma atividade durante o estágio, não tive espaço para efetuar), o sujeito, na posição-aluno C, foi autorizado a desenvolver atividades de apoio na sala de aula.

No entanto, mesmo tendo a permissão para ocupar a posição de estagiário, a posição-aluno C não se assume autor de sua prática pedagógica. Para esse sujeito, durante a vivência no

estágio curricular, acredita que não contribuiu com a aprendizagem dos alunos, posto não ter conhecimentos suficientes para isso (*tenho muito mais a aprender com a experiência prática*).

Assim, a perspectiva do “aprendiz”, cujo estágio curricular teria como propósito o ensino do graduando sobre os saberes e fazeres pedagógicos, incorre no imaginário do estagiário como se ele fosse uma “tábula rasa”, cuja experiência como aluno ao longo de anos de escolarização e o contato com a prática pedagógica de seus professores tivesse pouca relevância. A concepção de estágio como o “aprender a aprender” compõe a FI, em cuja FD a posição-aluno C se inscreve.

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] diremos 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 (PÊCHEUX, 1997, p.260-261, grifo do autor).

Esse sujeito angustia-se em virtude do imaginário de ser incapaz de contribuir, ao longo do estágio curricular, com os alunos e o professor. Com base na FD à qual se identifica, a posição-aluno C acredita que a relação estabelecida com esses sujeitos é injusta, posto entender que pouco acrescentou nos eventos que ocorreram na sala de aula, em oposição à aprendizagem de conhecimentos por ele adquiridos durante a vivência do estágio curricular (*sinto mais que o aprendido é meu do que das crianças, tenho muito mais a aprender com a experiência prática, sinto as vezes, uma relação de troca injusta*).

A FD na qual a posição-aluno C se inscreve (a aprendizagem ao longo da experiência de estágio curricular, posicionando-se como “aprendiz” que pouco teria a contribuir na sala de aula), explicita que contribuições advindas da prática educativa ocorreram para a formação pedagógica do estagiário. No entanto, esse sujeito envolve-se em outra angústia: “o que sinto falta são de experiências positivas”, “é angustiante estar desde o primeiro estágio em contato apenas com profissionais que estão tão longes da linha de pensamento que acredito”. Em vista disso, pergunta-se: Qual foi a contribuição efetiva do estágio?

A posição-aluno C concebe que, pelo estágio curricular, pode aprender saberes pedagógicos específicos, no entanto, concomitantemente, acrescenta que não teve contato com “experiências positivas”, desde seu primeiro estágio curricular na graduação. E acrescenta que o contato que teve se restringe a “profissionais que estão tão longes da linha de pensamento que acredito”.

Diante disso, o que foi aprendido pela posição-aluno C? Houve contribuições desse sujeito, ao longo do estágio curricular, para o professor da sala estagiada (professor escolar) e para os alunos ou a posição-aluno C reservou-se somente à posição de “aprendiz”?

Nota-se que a posição-aluno C, mesmo não considerando que poderia contribuir com a aprendizagem dos alunos, bem como com a docência do professor escolar, reconhece que os profissionais com os quais teve contato estão “*longes da linha de pensamento que acredito*”. Dessa maneira, esse sujeito inscreve-se em FDs diferentes desses profissionais que, possivelmente, englobam também os professores de outras salas onde estagiou, indiciado pelo uso inadequado do plural do advérbio de lugar “longe”, em “*longes*”.

Apesar de ter sido autorizado a posicionar-se como autor na vivência do estágio curricular, podendo se constituir como “intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2014), a posição-aluno C ocupa a posição de “aprendiz”, assim, não assume a autoria na sua prática pedagógica, enquanto estagiário. Esse sujeito não reconhece que pode contribuir para o aprendizado do professor escolar, bem como dos alunos, mesmo que esteja em processo de formação docente. Além disso, não valoriza sua presença na sala de aula. Tanto a figura do professor como a presença do estagiário na sala de aula deixam marcas nos alunos, que irão compor a memória discursiva dos alunos sobre a prática docente, ou seja, memória discursiva entendida como o acontecimento do interdiscurso (discursos-outros).

Em virtude disso, é imprescindível que o estagiário compreenda seu papel na sala de aula, por isso, cabe aos cursos de graduação de licenciatura, em geral, esse cuidado em explicar e ensinar ao graduando qual é a função do estágio curricular e da presença do estagiário na sala de aula.

Sabe-se que muitos professores universitários e educadores (presentes em alguns cursos superiores) preocupam-se em esboçar ao graduando aspectos organizacionais do estágio curricular (carga horária, estrutura do estágio etc.), que envolvem a prática pedagógica (metodologia, didática, conteúdos), e questões éticas e morais (condutas apropriadas), no entanto, o graduando precisa também compreender qual o sentido do estágio curricular para a sua formação docente, cujas práticas pedagógicas promovem sentidos para o professor e os alunos.

O fato de o aluno estagiário não compreender a própria dinâmica do estágio e de sua presença na escola dificulta a superação das dificuldades surgidas no percurso. Quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo (PIMENTA, 2012, p.105).

Defende-se que o graduando, na posição de estagiário, possa se assumir como autor de suas práticas pedagógicas, desenvolvidas durante a vivência na escola. Para isso, precisa constituir-se como “intérprete-historicizado”, primeira etapa da autorização para a assunção da autoria.

[...] Destacamos que proporcionar aos estudantes de graduação condições de produção para que tenham direito à palavra é um importante passo rumo ao aprimoramento de projetos, propostas e processos de ensino e de aprendizagem que, inevitavelmente, afetam a construção da identidade desse sujeito, que, em sua futura atuação profissional, poderá ocupar ou não a posição de um agente de mudanças e transformações, mas, inevitavelmente, sempre deixará no outro marcas de seu dizer (ASSOLINI, 2011, p.42).

Dessa forma, ao promover com que o graduando possa assumir a posição de estagiário, mediante o “direito à palavra”, como apontou Elaine Assolini, deixa marcas nesses sujeitos da possibilidade da prática pedagógica, bem como nos alunos, de que eles também poderão se valer desse direito. Assim, experiências positivas ao longo do estágio curricular podem constituir na abertura à autoria para os sujeitos envolvidos, possibilitando marcas de que é na escola que o processo de formação e transformação do sujeito assume seu maior papel.

Posição-aluno D

3.Como você imaginava o momento do estágio curricular antes de vivenciá-lo? Foi parecido ou não com a sua experiência durante o estágio?

Imaginava como mera observação (o que há, e muito), porém o momento de regência, a construção de material, a forma diferenciada desta prática, que torna mais agradável e interessante para o aluno o conteúdo, foi o que observei de diferença.

5.O que você entende por estágio curricular?

É um momento de formação, que possibilita ao futuro pedagogo a noção da prática e os desafios enfrentados e as mudanças que podemos realizar.

No questionário da posição-aluno D pode-se verificar aproximações e distanciamentos com relação à identificação em FDs, nas quais as posições-sujeito anteriormente apresentadas inscreveram-se. Um dos indícios relaciona-se ao discurso, materialidade específica da ideologia (ORLANDI, 2007), sobre o que esse sujeito concebe ser a vivência no estágio curricular.

Diferentemente da posição-aluno A que imaginava a experiência do estágio curricular como um momento em que poderia auxiliar sempre o professor escolar em várias atividades, a posição-aluno D posiciona-se de forma oposta.

Constituindo sua formação imaginária, “[...] os modos de construção do imaginário necessário na produção dos sentidos” (ibidem, p.18), a respeito do estágio curricular, a posição-aluno D explicita que esperava que a experiência no estágio curricular restringisse a uma simples observação da sala de aula, da atuação do professor escolar e dos alunos (*Imaginava como mera observação (o que há, e muito)*). No entanto, esse sujeito não se limita a expressar somente o que imaginava ser a sua própria vivência, mas evoca sentidos que se remetem a outras experiências relacionadas ao estágio curricular. Para isso, será analisada a sequência discursiva: “(*o que há, e muito*)”.

Em primeiro momento, destaca-se o uso dos parênteses. Segundo a definição da norma gramatical, “os parênteses servem para isolar explicações, indicações ou comentários acessórios” (TERRA, 2013, p.392). Porém, para a AD o recurso de se inserir dizeres e fechá-los em parênteses alude a outros sentidos, inscritos em distintas FDs, além do acréscimo de informações, explicações ou comentários, propriamente.

Para Pêcheux, o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos). As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores (ORLANDI, 2007, p.20-21).

Quando a posição-aluno D se utiliza dos parênteses, adiciona informações ao que estava explicitando, no entanto, indicia que tem conhecimento de que o estágio curricular pode se limitar, sim, a uma mera observação, demonstrando ciência dessa possibilidade em: “(*o que há, e muito*)”. Dessa forma, o uso do advérbio de intensidade “muito”, pela posição-aluno D, reflete que a atribuição da observação como tarefa única do estagiário não se refere somente a uma experiência. Possivelmente, esse sujeito teve contato ou ouvir falar de outras experiências semelhantes, isto é, a posição-aluno D aciona o interdiscurso, atualizando-o no acontecimento discursivo (intradiscurso), na sua vivência ao longo do estágio curricular. Para Michel Pêcheux

(2002, p.44), o interdiscurso relaciona-se ao “[...] que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito”.

Ao relacionar o estágio curricular somente com a observação da sala de aula (o que é importante, mas não se deve reduzir unicamente a isso), outros imaginários podem se vincular como passividade, criticidade silenciada, apatia e posição de espectador. A fim de evitá-los, é importante que o estagiário tenha consciência de sua função na escola e na sala de aula estagiada, vindo a conhecer os porquês de sua presença na escola e quais são as possíveis contribuições de sua estadia para os sujeitos da instituição escolar e para sua própria formação como futuro professor.

Há grande necessidade de que o estagiário encontre o seu *lugar* na escola, dentro das relações de que participa e que o Estágio inclua no seu projeto uma proposta de mudança de enfoque, sugerindo que os alunos reconheçam sua própria presença e o seu papel no local do estágio, em vez de focalizarem suas atenções apenas nos fracassos encontrados. Dessa forma, o período do Estágio/ Prática de Ensino, mesmo que transitório, pode tornar-se um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar (LIMA, 2008, p.200-201, grifo da autora).

Assim, a posição-aluno D, ao demonstrar ter conhecimento de alguns estágios curriculares que se restringiam à mera observação, insere-se em uma FD de contestação. Opõe-se à restrição à prática da observação, bem como à postura de passividade, de apatia, de posição de espectador e de criticidade silenciada do sujeito.

Dessa forma, a prática da observação da sala de aula se não se ampliar para outras propostas como a regência, o desenvolvimento de projetos temáticos pode restringir o sujeito a uma posição de quem critica, mas não dialoga, que observa pontos negativos, mas não propõe mudanças, distante do movimento previsto pela posição-aluno B.

Assim, essa situação pode se assemelhar à descrita por Bernard Charlot, referente à atuação de pesquisadores na sala de aula.

[...] O professor acha que o pesquisador está dentro da escola para tomar, para receber sem dar – o que muitas vezes é o que acontece: o pesquisador vai coletar dados e depois não vai dar o seu relatório. Muitas vezes, é melhor mesmo que o pesquisador não dê o relatório, para não magoar pessoas que estão trabalhando em condições tão difíceis. O pesquisador está analisando os processos da escola do ponto de vista da pesquisa e o professor está vendo o relatório de um outro ponto de vista (PIMENTA, 2006, p.92).

Nesse ensejo, o silêncio, em que muitos graduandos na posição de estagiários permanecem, para a AD pode significar (e muito). O silenciamento pode ser oriundo do próprio estagiário, como uma posição de contestação, de apatia ou pode originar-se da impossibilidade de ocupar outra posição de sujeito, pela censura, entendida como “[...] qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos” (ORLANDI, 2007, p.13). No entanto, o silenciamento nunca é absoluto. A interdição transporta o sentido, que caminha para a concretização da significação, por outras vias. Além disso, conforme aponta a autora, as razões do silenciamento podem ser diversas, porém, não cabe nesse momento analisá-las profundamente.

Em continuidade, a posição-aluno D ressalta que sua experiência foi positiva, em virtude de ter havido “*o momento de regência*”. Poder vivenciar o momento da regência no estágio curricular, distanciando-se da posição de observador, foi um dos pontos destacados pelo sujeito, tornando sua experiência distinta das quais tem conhecimento (*foi o que observei de diferença*).

Dessa maneira, distanciando-se da posição-aluno A, a posição-aluno D foi autorizada a assumir a posição de “intérprete-historicizado”, movimentando-se pelos caminhos da autoria em sua prática pedagógica. Isso, porque, não lhe foi somente permitido o momento de assumir a docência na sala de aula, mas também a elaboração de materiais didáticos para a regência. Nesse sentido, a experiência como estagiário torna-se significativa para sua formação inicial docente, bem como para os alunos da sala estagiada. Um dos indícios resplandece nos dizeres “*a forma diferenciada desta prática*”.

A posição-aluno D, ao posicionar-se como autor de sua prática pedagógica, compreendeu que a confecção do material didático pode proporcionar aos alunos o aprendizado do conteúdo de forma mais agradável, o que deve ter motivado os alunos a manuseá-lo e conhecê-lo. Possivelmente, pela atitude deles, demonstrando interesse pelo momento da regência, a posição-aluno D tenha significado positivamente sua vivência ao longo do estágio curricular.

Essa experiência distingue-se da vivenciada pela posição-aluno C. A posição-aluno D expõe que teve espaço para assumir a posição de estagiário e futuro professor, aprendendo e ensinando. Não demonstra em seus dizeres a angústia da impossibilidade de acrescentar algo, mas explicita que pode contribuir positivamente para o aprendizado dos alunos e no auxílio ao professor escolar, durante o estágio curricular.

Inseridos em uma mesma FI, as posições-aluno apresentadas compartilham a mesma FD, que se caracteriza pelo imaginário de que o estágio é um momento de formação, assim como a formação pedagógica ocorrida na universidade.

Para a posição-aluno A, ao ser questionado se o estágio curricular é importante para a atuação do futuro professor, responde afirmativamente: “com certeza”. Para a posição-aluno B, o estágio curricular é “um momento de reflexão sobre a prática”, para a posição-aluno C, “um momento de formação para além da sala de aula” e para a posição-aluno D, o estágio caracteriza-se também por um ser um “momento de formação”.

Além da questão da importância do estágio curricular como um momento formativo do graduando, as posições-sujeito inscrevem-se na FD que compreende o estágio curricular como uma oportunidade de se estar em contato com a prática educativa, com o cotidiano escolar.

Para a posição-aluno A, o estágio curricular é “o momento que mais aproxima os estudantes da pedagogia com a realidade da profissão”; para a posição-aluno B, “um momento de reflexão sobre a prática”; para a posição-aluno C, o momento “de estar em contato com prática”; e para a posição-aluno D, o estágio é um “momento de formação, que possibilita ao futuro pedagogo a noção da prática e os desafios enfrentados e as mudanças que podemos realizar”.

Dessa forma, as posições-sujeito identificam-se com a FD que caracteriza o estágio curricular, estritamente, com a prática pedagógica. Nesse sentido, inscrevem-se na FI que demarca a separação da teoria, presente nos cursos universitários, da prática, vivenciada ao longo dos estágios curriculares, aproximando-se da vertente da Pedagogia Reflexiva, que defende a formação docente por meio da reflexão sobre a própria prática.

Retomando dizeres apresentados anteriormente, essa proposta teórica apresenta pontos de discordância com a Pedagogia Crítica, defendida por Selma Pimenta (2006).

Segundo a autora, a transformação do “professor reflexivo” para o “intelectual crítico reflexivo” ocorre quando a reflexão da prática docente de individual torna-se coletiva. Nesse movimento, a teoria advinda da prática docente, do fazer pedagógico do cotidiano escolar, encontraria pontos de diálogos com a teoria produzida nas universidades, nos cursos de graduação. Esse encontro sustentaria os alicerces da ponte (LIMA, 2008) entre o mundo universitário e o mundo escolar.

É preciso, com base em Bernard Charlot (PIMENTA, 2006), que essa clivagem entre estágio curricular, compreendido como o momento da prática, e a aulas na universidade, como o momento da teoria, seja rompida, considerando-se que em ambos espaços existem práticas e teorias específicas essenciais para a formação do futuro professor.

Em suma, a posição-aluno D pode assumir a condição de “intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2014) de suas práticas pedagógicas, visto ter sido autorizado a posicionar-se como autor. A constituição da autoria por esse sujeito apresenta-se pelas seguintes sequências

discursivas: “a construção de material”, “a forma diferenciada desta prática” e “as mudanças que podemos realizar”.

Quando esse sujeito escreve “as mudanças que podemos realizar” não somente posiciona-se como autor, mas também que novas propostas pedagógicas podem ser formuladas, corroborando para que seus futuros alunos também se constituam como “intérpretes-historicizados”, permitindo-lhes interpretar, lidar com a polifonia e se inscrever em FDs com as quais se identifiquem. Essa postura assemelha-se à encontrada no discurso da posição-aluno B. Ambas posições-aluno assumem a responsabilidade pela melhoria da Educação.

Propor mudanças é se afastar-se da posição observador, espectador, marcada pela passividade. A posição-aluno D por ter tido uma experiência positiva, durante o estágio curricular, acredita ser possível a transformação de práticas pedagógicas com as quais não concorda, o que permite se distanciar de uma atitude de acomodação, letargia e desmotivação, em que muitos professores se encontram.

Assim, o estágio curricular foi um momento formativo importante para a posição-aluno D, já que pode se arriscar a outros sentidos, a navegar por diferentes FDs, se assumir como autor.

Posição-aluno E

2. Quais atividades desenvolvidas durante o estágio curricular, para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa você mais gostou de executar? Quais os alunos mais gostaram de participar?

Gostei de criar o livro de história gigante – e de tecido. As crianças adoraram poder manuseá-lo. Os alunos gostaram mais dos momentos de desenho/ilustração.

3. Como você imaginava o momento do estágio curricular antes de vivenciá-lo? Foi parecido ou não com a sua experiência durante o estágio?

Eu imaginava que seria mais fácil vivenciá-lo e colocar em prática nossos projetos. Porém, a prática revela limitações que a teoria não mostra.

Aproximando-se da FD, na qual a posição-aluno D se insere, a posição-aluno E também se constitui como “intérprete-historicizado”, sendo autorizado a assumir a posição de autor, ao longo da vivência no estágio curricular.

Essa questão está presente na sequência discursiva: “Gostei de criar o livro de história gigante – e de tecido”. Quando esse sujeito utiliza o verbo “criar”, traz indícios de que pode ousar e se arriscar a lidar com outros sentidos, inserindo-se em uma FD distinta da qual se apresentava. Esse movimento sugere uma transição de uma posição x à posição y, por exemplo. Entre o x e o y diversas FDs coexistem, vinculadas às respectivas FIs circulantes.

Daí que discurso não é a fala, isto é, uma forma individual concreta de habitar a abstração da língua. Ele não tem esse caráter ‘antropológico’. Os discursos estão duplamente determinados: de um lado, pelas formações ideológicas que os relacionam a formações discursivas definidas e, de outro, pela autonomia relativa da língua (ORLANDI, 2007, p.22).

No entanto, a escolha por se inscrever em uma determinada FD não é realizada de forma totalmente consciente. A identificação nem sempre é clara ao sujeito, porém, ao se inserir em uma FD, o sujeito “acredita” que há somente uma possibilidade, uma forma de significar e conceber determinada questão.

Sabemos que a dispersão dos sentidos e do sujeito é condição de existência do discurso (Orlandi e Guimarães, 1988), mas para que funcione ele toma a aparência da unidade. Essa ilusão de unidade é efeito ideológico, é construção necessária do imaginário discursivo. Logo, tanto a dispersão como a ilusão da unidade são igualmente constitutivas (ibidem, p.19).

Nesse sentido, imerso na FI, o sombreamento do olhar é um pouco clarificado quando oportunidades distintas possibilitam a transição do sujeito de uma FD para outra. Com isso, os sentidos mudam, embora o significante possa continuar a ser o mesmo, no plano da Linguística, ou a perspectiva amplia-se, enquanto o sujeito, como pessoa, ser humano, mantenha-se o mesmo.

Quando se concebe a língua – como os linguistas – enquanto sistema de formas abstratas (e não material), tem-se a transparência e o efeito de literalidade. Porém, se a concebemos – na perspectiva discursiva – como materialidade, essa materialidade linguística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. Essa perspectiva devolve a opacidade do texto ao olhar do leitor (ibidem, p.21).

Assim, o trânsito ressignifica o sentido e o sujeito. Ocupando distintas posições, o sujeito vai se libertando de antigas “amarras” e lidando com a polifonia. Esse processo possibilita à abertura para o novo e a se aventurar em outras práticas pedagógicas. Diante disso, o sujeito torna-se mais flexível para lidar com a subjetividade, de si e do outro, no caso dos alunos.

Dessa forma, as “oportunidades de trânsito” são imprescindíveis aos sujeitos, ao professor, alunos e estagiários. No caso do professor, ao lidar diretamente com o conhecimento, inserido em uma sociedade altamente fluida, precisa também ser autorizado a se arriscar, não, necessariamente, para um caminho novo, sinônimo de mais atual, mas para poder, nesse processo, ressignificar a si mesmos, como ser possuidor de uma subjetividade, o seu trabalho, na posição de professor, a fim de possibilitar que seus alunos possam transcorrer por esse mesmo processo. Dessa maneira, proporcionar aos alunos não somente conhecer os conteúdos, mas a si, como sujeitos integrantes da Humanidade.

Quando a posição-aluno E apresenta que gostou de criar o livro de história, em formato grande e de tecido, evidencia a marca do seu trabalho. O momento autoral revela-se não apenas nos dizeres da história escrita, mas no formato do material e o cuidado com a escolha: ser grande (*gigante*), para facilitar o manuseio e feito de tecido, inserindo um material que não é muito presente no universo dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Mais frequente na Educação Infantil, restrito às vezes aos alunos menores, os bebês, o livro gigante e de pano rompe com o fazer educativo instituído, promovendo o toque, o risco de se sujar o livro pelo manuseio de dezenas de mãos: “As crianças adoraram poder manuseá-lo”.

A posição-aluno E teve a oportunidade de percorrer outros caminhos e de se inserir em outra FD, o que promoveu com que os alunos da sala estagiada também pudessem se constituir como “intérpretes-historicizados”. A permissão para a assunção da autoria revela-se no fato de terem sido autorizados a desenharem, aventurarem-se por cores e formas oriundas da imaginação. O sujeito-aluno E assegura esse fato, repetindo o verbo “gostar” em “Gostei de criar o livro de história gigante” e “Os alunos gostaram mais dos momentos de desenho/ilustração”.

A confecção do livro de história indicia que a posição-aluno E preparou com antecedência a atividade pedagógica para a vivência no estágio curricular. No entanto, a situação vivida em sala de aula foi distinta da esperada. Mais uma vez a clivagem entre a prática, relacionada ao estágio curricular, e a teoria, vinculada às aulas na universidade, reaparece, marcando o discurso desse sujeito: “Eu imaginava que seria mais fácil vivenciá-lo e colocar em prática nossos projetos. Porém, a prática revela limitações que a teoria não mostra”.

A posição-aluno E, ao conceber o momento do estágio curricular fidedigno ao que tinha planejado teoricamente, inscreve-se na FD que separa o momento da prática do momento da teoria. Esse imaginário está presente também na proposta da Pedagogia Reflexiva, que defende a aplicação prática dos conteúdos, como se o conhecimento só tivesse valor se auxiliasse a

compreender instâncias oriundas da prática para a resolução de problemas e obstáculos encontrados no cotidiano.

Discorrendo sobre o tema, aponto (Pimenta, 2000) que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p.24).

Nesse ensejo, o momento do estágio curricular supervisionado, um dos requisitos fundamentais para a formação inicial do professor, assumido pela posição estagiário, deve ser cuidado para que o diálogo entre a escola e a universidade ocorra, respeitando-se as particularidades constitutivas desses locais formativos, a fim de fomentar uma extensa variedade de possibilidades formativas, posto serem estruturadas por práticas e teorias específicas. A solidificação da “ponte” entre esses dois universos permitirá que o estagiário possa transitar por distintas FDs, estranhar, interrogar, criticar, propor e inquietar-se. A posição de sujeito articulador, que se atreve a novas propostas pedagógicas constituirá o futuro professor, ao contrário do sujeito espectador ou meramente crítico, que calado tece articulações, mas que, em sua maioria, não promovem a melhoria e transformação da Educação.

Posição-aluno F

2. Quais atividades desenvolvidas durante o estágio curricular, para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa você mais gostou de executar? Quais os alunos mais gostaram de participar?

As atividades mais interessantes foram as contações de histórias que foram feitas de formas variadas. Para os alunos a parte mais interessante é quando eles fazem o registro da atividade podendo se expressar de forma livre e criativa.

5. O que você entende por estágio curricular?

Entendo como uma oportunidade de visualizar/participar na sala de aula como alguém neutro, sem ser na função de professor ou aluno. Entendo também como um lugar de reflexão e conhecimento que amplia a visão do graduando.

Inserida em uma FD distinta da posição-aluno A, a posição-aluno F expõe que pode vivenciar o momento do estágio curricular. A possibilidade de experienciá-lo impulsionou ao graduando que pudesse se constituir como “intérprete-historicizado”, já que lhe foi permitido desenvolver atividades pedagógicas, ao assumir a posição de estagiário.

Concedida à autorização, a posição-aluno F não demonstra surpresa referente ao resultado da vivência do estágio curricular. Para esse sujeito, a experiência deveria ter sido positiva. Assim, esse discurso articular-se com a FD com a qual se identifica, correspondendo às suas expectativas a respeito desse momento formativo: um lugar de reflexão e conhecimento que amplia a visão do graduando.

Dessa forma, a posição-aluno F concretiza suas expectativas prévias com a vivência no estágio curricular, processo pelo qual a formação imaginária do sujeito é acionada, articulando-se à FD, em que esse sujeito se posiciona.

Todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente, é o que se chama relação de forças no discurso (ORLANDI, 1999, p.18).

Considerando ser o momento do estágio curricular uma oportunidade de refletir sobre a prática educativa, bem como de aprender com os saberes e fazeres pedagógicos do professor da sala de aula, esse sujeito pontua que a vivência no estágio curricular “amplia a visão do graduando”. A formação na escola, na sala de aula, com o professor e os alunos possibilita a ampliação (enriquecimento) da visão do graduando, evidenciando ser esse momento formativo imprescindível para a constituição do futuro professor.

Diante disso, ao considerar que sua vivência foi significativa toma-a como compromisso para que as experiências educativas dos alunos também venham a ser expressivas. Essa situação rememora a responsabilidade assumida pelas posições-aluno B e D. Assim, elabora e desenvolve diversas atividades (As atividades mais interessantes foram as contações de histórias que foram feitas de formas variadas) que incentivam os alunos a aprenderem de forma lúdica, possibilitando-os a assumirem a posição de autores, a serem livres para interpretar e lidar com as múltiplas possibilidades de sentidos, a polifonia (Para os alunos a parte mais interessante é quando eles fazem o registro da atividade podendo se expressar de forma livre e criativa).

Ademais, esse sujeito marca a questão da transitoriedade da posição de estagiário que não é nem aluno da classe estagiada nem o professor responsável. A margem da função de estagiário permite-no navegar pelas beiras das FDs, que por serem tênues, possibilitam a inscrição em FDs, com as quais o sujeito se identifica ou, em contraponto, permitem-no se afastar das FDs às quais se opõe. Essa situação é explicitada com a sequência discursiva: “*entendo [o estágio curricular] como uma oportunidade de visualizar/participar na sala de aula como alguém neutro, sem ser na função de professor ou aluno*”.

No entanto, assumir uma posição “neutra” não é possível. O sujeito sempre toma partido, mesmo que o faça em silêncio: “as palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem” (ORLANDI, 1999, p.58).

Eni Orlandi (2009) desenvolve essa questão ao falar do silêncio. Estar em silêncio é significar: “[...] mais se diz, mais o silêncio se instala, mais os sentidos se tornam possíveis e mais se tem ainda a dizer” (ORLANDI, 2007, p.69), efeito do interdiscurso, que, segundo Michel Pêcheux (1997, p.162, grifos do autor), “[...] reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas”.

A posição-aluno F, na ilusão da literalidade de sua posição como estagiário, acredita ser “*alguém neutro*”, não influenciando com sua presença a dinâmica na sala de aula. No entanto, além de sua presença, as atividades desenvolvidas repercutem sentidos, deixando marcas. A permissão para que os alunos pudessem se “*expressar de forma livre e criativa*”, certamente, ecoará ao longo da trajetória dos alunos.

Posição-aluno G

2. Quais atividades desenvolvidas durante o estágio curricular, para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa você mais gostou de executar? Quais os alunos mais gostaram de participar?

Dentre as atividades trabalhadas, gostei do momento em que lemos o livro de feltro-autoria do grupo. As crianças demonstraram gostar dos jogos que incitavam a memória discursiva de cada um.

4. Você acredita que o momento do estágio curricular seja importante para sua futura atuação como professor (a)?

Neste modelo eu não acredito que seja importante, pois só tive contato com exemplos de aula que trouxessem grandes problemas à formação e desenvolvimento da criança. Ou seja, até hoje só tive contato com modelos de professores que não quero ser.

Pelo questionário da posição-aluno G compreende-se que esse sujeito pode se constituir como “intérprete-historicizado”, mediante o fato de ter assumido a posição de autor na vivência ao longo do estágio curricular. Essa situação é explicitada pela possibilidade de realizar atividades pedagógicas com os alunos. Nesse sentido, esse sujeito foi autorizado a romper a posição de observador, na qual, muitas vezes, a prática no estágio curricular se encerra.

Assim, a posição-aluno G exprime “*dentre as atividades trabalhadas*”, indiciando que pode realizar várias atividades, dessa maneira, seleciona que mais gostou de exercer. Presume-se, portanto, que a experiência desse sujeito foi vasta e representativa, dentre elas, “*gostei do momento em que lemos o livro de feltro-autoria do grupo*”.

Em meio às possibilidades de análise discursiva, são destacadas duas leituras para essas sequências discursivas (“*Dentre as atividades trabalhadas, gostei do momento em que lemos o livro de feltro-autoria do grupo*”), em virtude do uso do travessão usado “[...] para substituir dupla vírgula, sobretudo quando se quer dar ênfase ou destaque ao termo intercalado” (TERRA, 2013, p.391).

A primeira leitura relaciona-se à utilização do “*livro de feltro*” para a realização da atividade de estágio curricular com os alunos. Semelhante ao que foi exposto pela posição-aluno E, recorreu-se a um material pouco presente no universo dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O livro de feltro possibilita a aprendizagem também por via tátil, algo que, muitas vezes, não é considerada como uma forma de conhecimento. O contato com tipos

diferentes de materiais é um elemento curricular imprescindível para a abertura para a arte. E a arte é manifestação cultural da Humanidade.

Nessa primeira leitura, o próprio material, no caso “o livro de feltro”, poderia ser interpretado como a produção autoral do grupo, por exemplo, o grupo de estagiários que elaborou esse material didático (“o livro de feltro-autoria do grupo”).

A segunda leitura evoca sentidos correlacionados à consequência do uso desse material didático. Nesse ensejo, a proposta da leitura do livro de feltro promoveria com que os alunos pudessem se posicionar como autores. Nesse sentido, o “livro de feltro” teria permitido que os alunos se constituíssem como “intérpretes-historicizados” para o caminho da autoria, (“o livro de feltro-autoria do grupo”).

Outra situação relatada pela posição-aluno G foi a abertura dada pela atividade que envolvia jogos, promovendo a emergência da polissemia. Assim, “o *processo polissêmico* é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem)” (ORLANDI, 1999, p.20, grifos da autora), isto é, o “[...] fato de ser próprio da natureza da linguagem a possibilidade da multiplicidade de sentidos” (ibidem, p.45). Pode-se compreender essa questão com a seguinte sequência discursiva: “As crianças demonstraram gostar dos jogos que incitavam a memória discursiva de cada um”.

Instigar a memória discursiva dos alunos remete-se ao interdiscurso. Compreendida como a atualização do interdiscurso no acontecimento discursivo (intradiscurso), esse movimento permite que os alunos sejam autorizados “[...] a falar, a produzir outras leituras, recontar histórias, a partir de sua memória discursiva” (ASSOLINI, 2010b, p.29).

Aí se explicita o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação. Garantia de legibilidade e de interpretação: para que nossas palavras façam um sentido é preciso que (já) signifiquem. Essa impessoalidade do sentido, sua impressão referencial, resulta do efeito de exterioridade: o sentido lá (ORLANDI, 1996, p.39).

A posição-aluno G, quando questionada a respeito de se o estágio curricular é um momento formativo importante para a constituição do futuro professor, pontua sua crítica, com base em suas próprias experiências vivenciadas: “Neste modelo eu não acredito que seja importante, pois só tive contato com exemplos de aula que trouxessem grandes problemas à formação e desenvolvimento da criança. Ou seja, até hoje só tive contato com modelos de professores que não quero ser”.

Mais uma vez, o sujeito se identifica com FDs distintas das que teve contato durante a realização do estágio curricular. Semelhante ao que foi exposto anteriormente, na voz de outras posições-aluno, a crítica da posição-aluno G não se direciona ao estágio curricular propriamente, questão evidenciada pelo uso do pronome demonstrativo “neste”, em “*Neste modelo eu não acredito que seja importante*”.

Os pronomes demonstrativos “[...] servem para indicar a posição temporal, revelando proximidade ou distanciamento no tempo, em relação à pessoa que fala” (TERRA, 2013, p.154). Dessa forma, o uso de “neste” possibilita a interpretação de que o sujeito não defende a proposta de estágio curricular que conhece, indiciando que existem outras propostas, “naquele”, mas que se encontram distantes, ou seja, não são por ele conhecidas.

Nesse sentido, a posição-aluno G direciona sua crítica às práticas pedagógicas observadas e vivenciadas nos estágios curriculares, destacando os “*exemplos de aula*” e os “*modelos de professores que não quero ser*”. Assim, coloca-se em oposição às FDs, nas quais os professores que teve contato se inscreveram, que resultaram em propostas de aulas que promoviam “*grandes problemas à formação e desenvolvimento da criança*”, conforme expõe esse sujeito.

Dessa forma, defende-se que as vivências, ao longo dos estágios curriculares, sejam representativas aos graduandos para sua futura atuação como professor. Embora não há como assegurar que as experiências sejam, em sua maioria, positivas, porém, deve-se precaver para que o estagiário possa ter contato com práticas pedagógicas significativas, com as quais se identifique e que promovam à melhora da Educação.

Posição-aluno H

2. Quais atividades desenvolvidas durante o estágio curricular, para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa você mais gostou de executar? Quais os alunos mais gostaram de participar?

Gostei da elaboração dos materiais que utilizamos na intervenção, os alunos aparentemente gostaram de desenhar.

4. Você acredita que o momento do estágio curricular seja importante para sua futura atuação como professor (a)?

Sim. Para aprender o que fazer e o que não fazer, além do contato com a escola e os alunos.

5. O que você entende por estágio curricular?

Os estágios que são obrigatórios durante o curso, conforme currículo do curso.

A posição-aluno H, como a posição-aluno G, pode se constituir como “intérprete-historicizado”, assumindo a posição de autor ao longo da vivência no estágio curricular. Essas questões são evidenciadas por meio das sequências discursivas: “*Gostei da elaboração dos materiais que utilizamos na intervenção, os alunos aparentemente gostaram de desenhar*”.

Poder elaborar materiais didáticos para serem utilizados durante a prática pedagógica no estágio curricular (“*na intervenção*”) demonstra que esse sujeito pode se arriscar a lidar com outros sentidos, não somente os presentes nos materiais didáticos escolares, em sua maioria, oriundos de políticas governamentais. Dessa forma, sem desmerecer o valor desses materiais didáticos oficiais, a proposta de criação revela que esse sujeito foi autorizado a trilhar por outros caminhos, não, propriamente, os já percorridos por muitos professores.

Nesse ensejo, rompe-se com a concepção de obediência ao DP instituído que, necessariamente, não deve ser alvo de críticas e de reformulações para a implantação de uma proposta pedagógica nova. Assim, nem sempre uma concepção educacional nova é melhor do que as propostas pedagógicas que estão presentes na sala de aula. Rejeita-se, no entanto, o DP vinculado à prática educativa autoritária, que inibe a emergência da subjetividade do professor e do aluno, bem como interdita o processo interpretativo.

O discurso pedagógico [...] como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia

é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido) (ORLANDI, 2003, p.85).

Diante disso, defende-se que o sujeito, no caso o professor e o estagiário, ao assumir novas posições discursivas, como a de autoria, promova que os alunos também possam lidar com a polissemia. Essa situação é demonstrada pela sequência discursiva: “os alunos aparentemente gostaram de desenhar”.

A posição-aluno A utiliza a palavra “aparentemente”⁴⁶, expressando sua dúvida com relação à satisfação dos alunos, cujo termo pode também significar “à primeira vista”, “de modo enganoso”, “supostamente”.

Recorrendo-se à AD, mesmo que os alunos dissessem ter gostado da atividade de desenho não há meios de se ter a relação precisa entre significante, sentido e subjetividade. Sempre algo escapa e é por meio desse processo que a interpretação pode se instaurar. Por isso, no plano da análise discursiva indicia-se que os alunos tenham gostado da atividade, porque ao realizarem-na, os sentidos alocados nos interstícios, por exemplo, pelos gestos, forneceram pistas para que a posição-aluno H imaginasse (formação imaginária) a apreciação dos alunos pela atividade. Ademais, propostas que envolvem o desenho permitem que o aluno possa lidar com o discurso lúdico, acionando sua memória discursiva e abrindo-se para o processo criativo.

Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o *non sense* (ibidem, p.154, grifos da autora).

Possibilitou-se a esse sujeito ousar, por meio da elaboração do material didático para a vivência no estágio curricular. Quando é perguntado sobre a importância desse momento para a formação docente, a posição-aluno H é assertiva, utilizando-se de “Sim”, advérbio de afirmação, presente também no questionário da posição-aluno B.

No entanto, esse sujeito inscreve-se na FD que dialoga com a Pedagogia das Competências, que considera a prática pedagógica embasada em técnicas e modelos educativos.

⁴⁶ “(a.pa.ren.te.men.te), adv. **1.** Na aparência, exteriormente, à primeira vista: *Depois da plástica, suas feições ficaram aparentemente mais joviais.*: "E toda gente pergunta, sobretudo o presidente, o que estará por trás desse gesto aparentemente tão natural do seu Ministro." (Manuel Bandeira, *Prosa esparsa*); **2.** De maneira enganosa, não correspondente à realidade: "Rebulindo, a serpe se recompunha, para quedar aparentemente prostrada, calculada, imóvel. Desentorpecera-se de todo, porém, e jazia em secreta excitação." (João Guimarães Rosa, "Bicho mau" in *Estas estórias*); **3.** Provavelmente, supostamente; ao que parece: "Era leitor da revista *Seleções* e aparentemente julgava que aquilo o tornava enciclopédico..." (João Ubaldo Ribeiro, *Diário do Farol*).[F.: *aparente* + *-mente*.]" Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/efetuar>>. Acesso em: 17 set. 2015.

Assim, a posição-aluno H limita o papel do estágio curricular no “contato com a escola e os alunos” e “para aprender o que fazer e o que não fazer”.

[...] o termo [competência] também significa teoria e prática para fazer algo; conhecimento em situação. O que é necessário para qualquer trabalhador (e também para o professor). Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens, dos porquês e dos para quês). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confrontos com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (PIMENTA, 2006, p.42-43).

A visão pragmática do estágio curricular como um local de aprendizagem de técnicas, competências, assemelhando-se a um treinamento do futuro professor, aparece na resposta da posição-aluno H sobre o que considera ser o estágio curricular. Esse sujeito responde: “Os estágios que são obrigatórios durante o curso, conforme currículo do curso”.

Diante dessa sequência discursiva dois termos destacam-se: “obrigatórios” e “currículo”. Para a posição-aluno H, o estágio curricular resume-se ao caráter de obrigatoriedade, posto estar previsto no currículo do curso, ou seja, no Projeto Político Pedagógico (PPP). Entretanto, o momento do estágio curricular é uma das vivências formativas mais importantes do futuro professor.

Por meio dessa experiência, o graduando, ao assumir a posição de estagiário, pode colocar em diálogo teorias e práticas presentes na universidade, no curso de licenciatura, e na sala de aula estagiada. Estruturar a “ponte” entre esses dois locais formativos possibilita ao estagiário aprender e ensinar.

Assim, nesse processo, o estagiário, por meio de sua presença, observação e regência na sala de aula, deixa marcas. Nesse ensejo, por sua posição fluida, pode contribuir para o processo de (re)significação das práticas educativas. Por isso, o estágio curricular é um momento fundamental para a formação do futuro professor e o estagiário, um elemento essencial para a consolidação da “ponte” educativa.

VI REPENSAR O DESFECHO SEM FECHO

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismos. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse a inexorabilidade (FREIRE, 2008, p.53).

Essa dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP), investigou as (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia se constituírem como sujeitos “intérpretes-historicizados” (ASSOLINI, 2014), nas vivências durante o estágio curricular supervisionado.

Para isso, foi proposta a organização dessa dissertação em 6 seções:

Na seção I Introdução, com a discussão da obra de arte “Rhinozeros” (1515) de Albrecht Dürer, apresentou-se a proposta dessa pesquisa científica, detalhando-se os “Objetivos almejados” e a “Justificativa da existência dessa pesquisa”.

Na seção II Análise de Discurso francesa: pressupostos teórico-metodológicos, expôs-se a trajetória da Análise de Discurso (AD) francesa, enfocando as contribuições de seu fundador Michel Pêcheux. Posteriormente, abordou-se a questão da atuação do analista de discurso, sob a luz do paradigma indiciário, desenvolvido por Carlo Ginzburg.

Na seção III A autoria no intérprete-historicizado, apresentou-se diferentes concepções de autoria, enfocando o desenvolvimento do conceito de “intérprete-historicizado”, proposto por Filomena Elaine Paiva Assolini.

Na seção IV Caminhos da formação do professor no Brasil: a prática e a teoria na proposta do estágio curricular, explicitou-se a História da Educação e da Pedagogia no Brasil, destacando-se as diferentes propostas relacionadas à formação de professores no Brasil, bem como o estágio curricular, temática presente em algumas legislações educacionais e em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cursos de Pedagogia de três universidades brasileiras.

Na seção V Como o estágio curricular é discursivizado pelos graduandos, em 5.1 Procedimentos metodológicos, apresentou-se os procedimentos metodológicos adotados para a elaboração da pesquisa, detalhando-se a aplicação dos questionários com graduandos do curso

de Pedagogia de duas universidades públicas selecionadas, que cursavam disciplinas de estágio curricular supervisionado para o Ensino Fundamental, na área da Língua Portuguesa. Em 5.2 Como o estágio curricular é discursivizado pelos graduandos, desenvolveu-se análises de sequências discursivas oriundas dos questionários aplicados.

Nesta seção VI Repensar o desfecho sem fecho, são apontadas as contribuições e desvelamentos dessa dissertação de Mestrado.

Diante disso, com base nos objetivos propostos na seção I, bem como apoiando-se nas análises discursivas dos questionários realizadas, compreende-se que os sujeitos, no caso, graduandos do curso de Pedagogia, somente assumem a posição de autores, ao longo das vivências de estágio curricular, se forem autorizados previamente, ou seja, se puderem se constituir como “intérpretes-historicizados” (ASSOLINI, 2014).

Essa autorização não deve ser compreendida como uma atitude autoritária de um sujeito frente a outro, que delibera, sob forma de uma ordem. A autorização a que se trata revela-se pela abertura para que o sujeito possa exercer atividades pedagógicas relacionadas à posição assumida, como estagiários. Assim, essa abertura impulsiona a emergência de diversas possibilidades para que, no decorrer da experiência nos estágios curriculares, o graduando possa ter acesso a distintas oportunidades formativas.

As análises discursivas realizadas apontaram que, quando o graduando é autorizado a se posicionar como “intérprete-historicizado”, possibilita-o se constituir como autor. Além disso, outro ponto destacado relaciona-se ao elo entre autor e “intérprete-historicizado”. Com base nos dados, ressalta-se a imprescindibilidade dos estagiários serem autorizados (“intérprete-historicizado”) a se tornarem autores, bem como de que possam vivenciar experiências positivas, durante os estágios curriculares.

Ter contato com propostas e práticas pedagógicas positivas, muitas vezes apontadas pelos sujeitos dessa pesquisa como “bons exemplos”, torna-se requisito essencial para que aprendam a argumentar, pensar e refletir sobre os sentidos concernentes aos saberes e fazeres docentes, de maneira ampla, e ao estágio, de forma particular.

Decorrente disso, ocupar a posição de “intérprete-historicizado” proporciona ao graduando oportunidades para se entender como sujeito capaz de se deslocar do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para a posição de sujeito-autor de seu próprio dizer, fundamental para o exercício crítico e responsável da docência.

Conforme aponta Elaine Assolini, “o fato de o aluno permanecer submetido a uma condição em que não pode se atrever a construir uma leitura ‘outra’, ou seja, em que ele não pode ocupar a posição de intérprete, apaga quaisquer possibilidades de autoria, pois dificilmente

esse aluno consegue libertar-se das formações discursivas impostas pela escola [...]” (ASSOLINI, 2003, p.199).

Assim, ocupar a posição de “intérprete-historicizado” (ASSOLINI, 2014) é condição essencial para que o sujeito possa assumir o lugar de autor, ou seja, “[...] o sujeito que, ao realizar suas leituras, ultrapassa, transpassa os sentidos literais, unívocos, depreendendo-se da relação termo a termo, palavra-sentido. Nessa posição, a de intérprete-historicizado, inscreve-se e formula outros sentidos” (ASSOLINI, 2012c, p.43). Dessa maneira, quando o graduando é autorizado a se arriscar a novos sentidos, possibilita-o que vivencie diferentes experiências e que rompa com os saberes e fazeres pedagógicos tradicionais.

Além dessas questões, nessa pesquisa, foi proposto analisar qual a importância e o impacto da vivência nos estágios curriculares na vida do graduando, buscando saber se o graduando assume a posição de sujeito capaz de desenvolver saberes e fazeres pedagógicos que contribuam para que seus futuros alunos se posicionem também como “intérpretes-historicizados” de seus dizeres.

Os dados oriundos das análises discursivas realizadas apresentam que os sujeitos, na posição de estagiários, apontam ser o estágio curricular de suma importância, como mais um momento formativo para a constituição como futuros professores, possibilitando o conhecimento e a reflexão das práticas pedagógicas vivenciadas. Diante disso, o momento de realizar os estágios curriculares deve ser cuidado para que o graduando possa ter contato com práticas educativas positivas, constituindo-se em “bons exemplos”.

Defendemos que o graduando possa vivenciar experiências positivas nos estágios curriculares, durante a graduação, as quais possam subsidiar práticas pedagógicas significativas para seus futuros alunos. No entanto, não foi possível, com base no material colhido, ter a dimensão da reverberação da autoria, situação que se abre a novas pesquisas que versem sobre o impacto da constituição como “intérpretes-historicizados”, durante as vivências nos estágios curriculares, na vida do graduando e de seus futuros alunos.

Foram apontadas também, na seção I, questões que permearam o desenvolvimento dessa dissertação. Entretanto, pela dimensão a que se propõem não serão prontamente respondidas, embora subsidiaram o caminhar dessa pesquisa, tornando-se um material para posteriores investigações científicas. Dessa forma, as questões citadas são apresentadas, a seguir: Como está estruturado o estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia nas instituições de ensino superior a serem observadas, no que tange ao Projeto Político Pedagógico (PPP) proposto? Como o momento do estágio curricular supervisionado está sendo proposto? Como os graduandos imaginam o momento do estágio curricular supervisionado?

Ressalva-se, ainda, que a alteração do título “Considerações finais” para “Repensar o desfecho sem fecho” traz em si a proposta de (re)avaliar a trajetória científica trilhada até este momento, abrindo-se a outras reflexões teóricas, posto não tecer um fecho.

Por não ter um término preciso, o inacabamento afeta não somente o texto escrito, no caso essa dissertação, mas torna-se condição intrínseca da humanidade. Como bem discorre a AD, a interpretação é um ato de tomada do sentido, não o único existente, mas o que permite que o sujeito acredite ter atingido a completude, assim, ele nutre uma identificação por ele. A ideia de “preencher” ilude, mas reconforta. Por isso, a ideologia é necessária, sem ela e sua suposta proposta de “completude”, a realidade não seria concebida. Posto ser compreendida não como uma ideia falsa, mas como princípio da heterogeneidade dos sentidos e dos sujeitos.

Ciente do inacabamento, o ser humano torna-se mais livre para mergulhar em sentidos também inacabados.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2008, p.53).

Em suma, a incompletude do dizer e do sujeito revela a possibilidade de, nos interstícios, se encontrar sentidos outros. Esse movimento foi almejado, por meio da atividade da escrita dessa dissertação. A investigação científica proposta revelou sentidos sobre a existência ou não de possibilidades dos graduandos, na posição de estagiários, poderem se constituir autores de suas práticas pedagógicas, ao longo dos estágios curriculares. Nesse caminho, com a escrita desse trabalho também foi possível (re)significar a nós mesmas, como pesquisadoras, cujo processo é contínuo.

Escrever é uma relação particular com o silêncio. A escrita permite o distanciamento da vida cotidiana, a suspensão dos acontecimentos. Ela permite que se signifique em silêncio. Assim, há auto-referência sem que haja intervenções da situação ordinária (censura) de vida: o autor escreve para significar (a) ele mesmo. É um modo de reação ao automatismo do cotidiano marcado pela censura. Com o distanciamento estabelecido pela escrita, os movimentos identitários podem fluir, podem ser trabalhados pelos sentidos (ORLANDI, 2007, p.83).

Assim, alinhavamos essa dissertação de Mestrado com pontos largos, cujas linhas poderão coser novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**, 3ª ed., Lisboa, Portugal: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ARCHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

ASSOLINI, Filomena Elaine P. **Pedagogia da leitura parafrástica**, 1999, Dissertação de mestrado, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1999.

_____. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. 2003, Tese de Doutorado, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 2003.

_____; TFOUNI, Leda V. **Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar**. Odisséia, UFRN, v.01, p.01-16, 2008.

_____. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: histórias, memórias e a (des) construção de sentidos na prática pedagógica escolar. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN E XIX INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB, v.01, p.1498-1506, 2009.

_____. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.06, n.08, p.33-54, jan/jun, 2010a.

_____. Professoras alfabetizadoras e suas leituras: história, memória e prática pedagógica escolar. **Práxis Educacional**, v.01, p.25-45, 2010b.

_____. Leitura e formação inicial de professores: sentidos, memória e história a partir da perspectiva discursiva. Campinas, SP, **Pro-Posições** (UNICAMP), v.22, p.33-43, 2011.

_____. A reescrita como possibilidade de instauração da autoria: análise de uma prática pedagógica no ensino superior. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP, 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, v.3, p.6550-6562, 2012a.

_____. Docentes do Ensino Superior e suas relações e práticas de leitura: implicações para a (des)construção de sua(s) identidade(s). In: III SIMPÓSIO NACIONAL E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL - DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 2012, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, v.01, p.104-104, 2012b.

_____; PLATZER, Maria B. Práticas de leitura, letramento e discurso: do silenciamento à disruptura de sentidos na história de um homem chamado Antônio. **Leitura, Teoria & Prática**, v.01, p.500-518, 2012c.

_____. O discurso lúdico na sala de aula: letramento, autoria e subjetividade. In: ASSOLINI, Filomena Elaine P.; LASTÓRIA, Andrea C. (orgs). **Diferentes linguagens no contexto escolar: questões conceituais e apontamentos metodológicos**. Florianópolis: Insular, p.33-52, 2013.

_____. Professoras Alfabetizadoras e suas relações com as tecnologias de informação e comunicação: implicações para a prática pedagógica. II CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2014, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: UNESP, v.1, p.6622-6634, 2014.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**: edição bilíngue. Tradução, introdução e notas Ivan Junqueira. 1ª ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. O pintor da vida moderna. **Sobre a modernidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

BENJAMIN, Walter. O flâneur. **Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo**. Obras Escolhidas, v III. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Paris, a capital do século XIX. **Walter Benjamin: sociologia**. Tradução Flávio R. Kothe (org.). São Paulo: Ática, 1985.

BERGER, John. **Dürer**. Tradução Ruth Correia. Portugal: Taschen, 1998.

BIBLIOTECA DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BILAC, Olavo. A um poeta. **Tarde**, 1919. Disponível em: Academia Brasileira de Letras, <www.academia.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2014.

BILAC, Olavo. **Via Láctea**, 1888. Disponível em: Academia Brasileira de Letras, <www.academia.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2014.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2ª ed. São Paulo: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/ CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior para os cursos de Graduação Plena em Licenciatura**. Brasília, DF: 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, DF: 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.395. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Os avanços e as crises do primeiro mandato de Dilma Rousseff**, 30 de dez. 2014. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

BRITISH MUSEUM. Albrecht Dürer's *Rhinoceros*, a drawing and woodcut. Disponível em: <<http://www.britishmuseum.org/>>. Acesso em 29 nov. 2013.

CEPAT. Conjuntura da Semana. **Balanço de um ano do governo Dilma Rousseff**. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/>>. Acesso em: 29 ago. 2015.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, v.2, n.69, 2010.

_____. Autoria e história cultural da ciência. In: FAULHABER, Priscila; LOPES, José S. L. (orgs). **Autoria e história cultural da ciência**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

CORACINI, Maria J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. O discurso inatingível: marxismo e linguística (1965-1985). **Cadernos de Tradução**, n.06. Porto Alegre, RS: UFRGS, p.05-18, 1999.

_____. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário (orgs). **Análise do Discurso. Herança, métodos, objetos**. São Carlos: Claraluz, p.11-20, 2008.

D-6: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. São Paulo: UNIVESPTV, 2010. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br>>. Acesso em: 13 mai. 2015.

DOYLE, Arthur Conan Sir. **O cão dos Baskerville**. Companhia das Letrinhas, 2008. Tradução Hildegard Feist. Título original The hound of the Baskervilles.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010.

EAGLETON, Terry. **Ideologia – uma introdução**. São Paulo: Universidade Paulista: Editora Boitempo, 1997.

ECKERT-HOFF, Beatriz M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

ERIKSEN, Thomas H.; NIELSEN, Finn S. **História da Antropologia**. Tradução Euclides Luiz Calloni. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

FIORIN, José L.; FLORES, Valdir do N.; BARBISAN, Leci B. Por que ainda ler Saussure?. In: _____ (orgs.). **Saussure – a invenção da Linguística**. São Paulo: Contexto, p.07-20, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Estética: literatura e pintura, música e cinema (Ditos e escritos III)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREUD, Sigmund. Algumas observações sobre o conceito de inconsciente na Psicanálise. In: **Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia ("O Caso Schreber")**, **Artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania S. Mariani et. al. 3ª ed., Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

GALLO, Solange L. “Novas Fronteiras para a autoria”. In: **ORGANON**, UFRGS, v.27, n.53, Porto Alegre, RS: UFRGS, 2012.

GATTI, Bernardete A. (coord.); BARRETTO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais – morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMBRICH, Erwin. H. **A História da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan SA, 1993.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Michel Pêcheux e a história epistemológica da Linguística. **Estudos da Lingua(gem)**, n.01. Vitória da Conquista: UESB, p.99-112, 2005.

_____. Sete anotações sobre uma figura nuclear: Althusser. In: **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**. Diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRUPO SOLIDARITY. **Paris, Maio de 68**. São Paulo: Corad, 2003.

HILSDORF, Maria L. S. **História da Educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 13 mai. 2015.

HISTÓRIA DO BRASIL POR BORIS FAUSTO. Brasília: TV Escola, 2002. Disponível em: <www.tvescola.mec.gov.br>. Acesso em: 13 mai. 2015.

HISTÓRIA DO BRASIL - PRECEPTORAS. São Paulo: UNIVESPTV, 2011. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2015

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JORGE, Marco A. C.; FERREIRA, Nadiá P. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Psicanálise Passo a Passo).

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e autoria. In: _____; ORLANDI, Eni P. (orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006 (Introdução às Ciências da Linguagem).

LIMA, Maria S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v.8, n.23, p.195-205, jan/abr, 2008.

LONGO, Leila. **Linguagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (Coleção Passo-a-Passo n.64)

LÓPEZ, José. Louis Althusser. In: SCOTT, John. **50 grandes sociólogos contemporâneos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAIO DE 68: REVOLTA OU REVOLUÇÃO? São Paulo: TV Cultura, 2008. Colorido. Disponível em <www.youtube.com.br>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. (org.). **Legados de Michel Pêcheux**. Inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, p.39-62, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. 11ªed. Tradução José Carlos Bruni; Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MENEZES, Marcos A. de. **Um flâneur perdido na metrópole do século XIX: história e literatura em Baudelaire**. 2004, Tese de Doutorado, UFPR, Curitiba, PR, 2004.

MUSEO DEL PRADO. Autorretrato, Alberto Durero. Disponível em: <www.museodelprado.es>. Acesso em 29 nov. 2013.

NAVES, Márcio B. **Marx – ciência e revolução**. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2009.

_____. **A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed., Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. 4ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

_____. **Discurso e texto – formulação e circulação de sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PANOFSKY, Erwin. **Vida y arte de Alberto Durero**. Madrid, Espanha: Alianza Editorial, 1982. Versão espanhola por María Luisa Balseiro. Título original The life and Art of Albrecht Dürer.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. 3ª ed., Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma G. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria ou prática?** 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

_____; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

PIOVEZANI, C; SARGENTINI, V. Legados de Michel Pêcheux e paradoxos da Análise do discurso no Brasil. In:_____ (org). **Legados de Michel Pêcheux. Inéditos em Análise do Discurso.** São Paulo: Contexto, p.39-62, 2011.

POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesias & ensaios.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar SA, 1997.

REFORMA CAETANO DE CAMPOS. São Paulo: UNIVESPTV, 2010. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

REFORMA SAMPAIO DÓRIA. São Paulo: UNIVESPTV, 2010. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr, 2009.

_____. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SCHULTZ, Duane P; SCHULTZ, Sydney E. **História da Psicologia Moderna.** São Paulo: Learning, 2009.

SHEPHERD, Michael. **Sherlock Holmes e o caso do Dr. Freud.** Tradução Solange Glock Bellegard. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 13ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TERRA, Ernani. **Minigramática**. São Paulo: Scipione, 2013.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Letramento e autoria – uma proposta para contornar a questão da dicotomia oral /escrito. **Revista ANPOLL**, n.18, jan/jun, p.127-141, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia**, São Carlos, SP: UFSCAR, 158p., 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia**, Campinas, SP: UNICAMP, 41p., 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**, Ribeirão Preto, SP: USP, 57p., 2013.

VASCONCELOS, Maria C. C. Rico aprende em casa. **Revista de História**, São Paulo, 2008. Disponível em <<http://www.revistadehistoria.com.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VICENTINO, Claudio. **História geral**. São Paulo: Scipione, 1998.

ZIZEK, Slavoj. Introdução - O espectro da ideologia. In: ZIZEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

1846 - ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO, ATUAL: EE CAETANO DE CAMPOS SÃO PAULO - SP. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, SP: UNICAMP, 2015. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 19 ago.2015. ISSN 1676-2584.

ANEXOS

ANEXO A - Aceite do Comitê de Ética em Pesquisa



Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/003-vjmc

Ribeirão Preto, 21 de fevereiro de 2014

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado "As (IM)POSSIBILIDADES DE GRADUANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA CONSTITUÍREM-SE COMO SUJEITOS INTÉRPRETES-HISTORIZADOS: UMA ANÁLISE SOBRE OS ESTÁGIOS" foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 128ª Reunião Ordinária, realizada em 20.02.2014, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE n.º 20963313.1.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que relatórios parciais e final sejam entregues, via Plataforma Brasil, conforme os itens X.1.3.d e XI.2.d, da Res. CNS nº 466/2012.

Atenciosamente,


Prof.ª Dr.ª ANDRÉIA SCHMIDT
Coordenadora

À Senhora
Érica Mancuso Schaden
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3602-4811
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do questionário para os graduandos do curso de Pedagogia



QUESTIONÁRIO

INSTITUIÇÃO:

DATA:

IDENTIFICAÇÃO (SOMENTE AS INICIAIS):

1. Como é realizado o estágio curricular para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa, na Instituição de Ensino Superior que você estuda?
 - a. Há observação da classe (dos alunos e da docência do professor da sala estagiada)? Se, sim, como ocorre?
 - b. Há elaboração de projeto temático de intervenção? Se, sim, como ocorre?
 - c. Há o momento de regência? Se, sim, como ocorre?
 - d. Há supervisão? Quem a realiza (professor responsável pela disciplina/ educador)? Como ocorre?
 - e. Há leitura de textos acadêmicos sobre o tema do estágio curricular? Qual você considera que mais contribuiu para o desenvolvimento do estágio curricular?
2. Quais atividades desenvolvidas durante o estágio curricular, para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa você mais gostou de executar? Quais os alunos mais gostaram de participar?
3. Como você imaginava o momento do estágio curricular antes de vivenciá-lo? Foi parecido ou não com a sua experiência durante o estágio?
4. Você acredita que o momento do estágio curricular seja importante para sua futura atuação como professor (a)?
5. O que você entende por estágio curricular?

APÊNDICE B - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa de mestrado, que teve início no 2º semestre de 2013, denominada **As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados**, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, situada na cidade de Ribeirão Preto. O tema, o estágio curricular supervisionado, foi escolhido para desenvolvermos essa pesquisa, pois se trata de um dos momentos importantes para a formação do futuro professor.

Com esta pesquisa buscamos investigar se o estudante do curso de Pedagogia é autorizado a se constituir como sujeito *intérprete-historicizado*, conceito desenvolvido por Assolini (2003, 2010), isto é, se é oferecido ao estudante espaços para se expressar e desenvolver saberes e fazeres educacionais e pedagógicos, por meio de projetos de intervenção, regências etc.

Para atingirmos nossos objetivos, pedimos a sua colaboração em responder por escrito o questionário (em anexo), que apresenta 05 questões abertas, para conhecermos a prática pedagógica e educativa que você realiza durante o estágio curricular supervisionado, proposto pela instituição de ensino superior onde estuda. Pedimos que você somente responda ao questionário se já tiver 18 anos de idade (estudantes com idade inferior a 18 anos não poderão participar, por critério de exclusão da pesquisa).

O convite à sua participação ocorrerá na sala de aula, quando será apresentada brevemente a pesquisa, bem como a pesquisadora estará disponível para eventuais esclarecimentos. Este encontro ocorrerá no dia letivo, no qual a instituição superior e os docentes considerarem mais adequado.

O local previsto para que você responda o questionário será na própria instituição de ensino superior, podendo ocorrer dentro da sala de aula ou em outro local determinado pelo docente, com um tempo estimado de vinte e cinco minutos (25) para respondê-lo.

Esclarecemos que as respostas das perguntas do questionário serão utilizadas como material de análise para esta pesquisa, cujos dados coletados serão usados apenas para fins acadêmicos. Salientamos que em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes e, quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído por categorias numéricas.

A sua participação é voluntária e sem quaisquer compensações financeiras e, em qualquer momento, você poderá recusar-se a responder alguma pergunta ou desistir de participar, o que implica na retirada deste consentimento. Asseguramos que sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação à instituição de ensino superior onde estuda, bem como ressaltamos que não haverá riscos previsíveis de qualquer natureza relacionada à sua participação.

Você possuirá uma cópia do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), os dados para contato das responsáveis pela pesquisa, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa-FFCLRP/USP⁴⁷, podendo esclarecer as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. O benefício relacionado à sua participação será de contribuir para a fomentação da pesquisa, no que diz respeito à temática da formação de professores e da prática no estágio curricular supervisionado.

Por fim, agradecemos imensamente sua disposição em colaborar com o desenvolvimento desta pesquisa.

FILOMENA ELAINE PAIVA ASSOLINI
Docente responsável pela orientação da pesquisa
E-mail: elainesol@netsite.com.br
Telefones:

Ass: _____

ÉRICA MANCUSO SCHADEN
Aluna responsável pela pesquisa
E-mail: ericams@usp.br
Telefones:

Ass: _____

DADOS DO PARTICIPANTE:

NOME:

RG:

DATA:

ASSINATURA:

⁴⁷ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660, E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

APÊNDICE C – Modelo da carta de autorização para aplicação dos questionários

Ribeirão Preto
00/00/2013



À Direção/Coordenação do Curso de Pedagogia
(Instituição de Ensino Superior)

Assunto: pedido de autorização de aplicação de questionários para graduando do curso de Pedagogia.

Sou Érica Mancuso Schaden, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, campus Ribeirão Preto. Realizo uma pesquisa intitulada *As (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados*, que busca investigar as (im) possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados (ASSOLINI, 2003, 2010), em situação de estágio curricular supervisionado. Por conseguinte, analisar qual a importância e o impacto dessa atividade na vida destes graduandos, buscando saber se o (a) estudante se vê na posição de sujeito, capaz de desenvolver saberes e fazeres educacionais e pedagógicos, que contribuam para que seus futuros alunos posicionem-se também como intérpretes-historicizados de seus dizeres.

Para a realização desta pesquisa necessito da autorização da instituição de ensino, do (a) coordenador (a) ou diretor (a), e do docente responsável, para entrar na instituição e na sala de aula, a fim de distribuir questionários (em anexo), para serem respondidos por graduandos do curso de Pedagogia, que cursam disciplina referente ao estágio curricular para o ensino fundamental, na área da Língua Portuguesa. Destaco que os questionários, que já foram apreciados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (FFCLRP/USP)⁴⁸, poderão ser respondidos no local a ser indicado pela Universidade e a previsão de tempo para a elaboração das respostas é correspondente a vinte e cinco (25) minutos, no máximo.

Disponho-nos para quaisquer dúvidas e esclarecimentos.

Atenciosamente,

Érica Mancuso Schaden
Aluna responsável pela pesquisa
Tel:
ericams@usp.br

Ass. _____

Profª Drª Filomena Elaine Paiva Assolini
Docente responsável pela orientação da pesquisa
Tel:
elainefdoc@ffclrp.usp.br

Ass. _____

AUTORIZAÇÃO DO COORDENADOR (A)/DIRETOR (A)

Nome: _____

Assinatura: _____

⁴⁸ Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3602-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br