

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Juliana Luísa Gonçalves

**ESCOLA CONSERVADORA X ESCOLA LIBERTADORA: UMA ANÁLISE DO QUE
DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO**

**Feliz
2019**

JULIANA LUÍSA GONÇALVES

**ESCOLA CONSERVADORA X ESCOLA LIBERTADORA: UMA ANÁLISE DO QUE
DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado junto ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Feliz, como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Giovani Forgiarini Aiub

**Feliz
2019**

Juliana Luísa Gonçalves

**ESCOLA CONSERVADORA X ESCOLA LIBERTADORA: UMA ANÁLISE DO QUE
DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovada em 25 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Giovani Forgiarini Aiub (Orientador)

Prof. Me. Marcelo Lima Calixto – IFRS

Prof^a. Dr^a. Gláucia da Silva Henge – IFRS

Dedico esse escrito à Simoni, minha mãe e à Isadora, minha irmã. E, ao fazer isso, estendo essa dedicatória a todas as mulheres. Às mulheres porque são a maioria entre os educadores, são a maioria na sociedade e, ainda assim, integram o grupo das minorias.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo apoio incondicional, pelo suporte e pela paciência durante todo o processo de construção desse trabalho e, também, no momento de escolha da árdua profissão docente e à minha irmã por ter me ensinado que apesar das segundas-feiras chuvosas sempre existirá um sábado ensolarado.

Ao meu orientador, Giovani Aiub, por ter me tranquilizado em todos os momentos em que achei que não seria possível concluir a escrita desse trabalho, pelos livros emprestados, pelos comentários sinceros e por ter oportunizado a minha participação em um projeto de pesquisa em análise do discurso ainda em 2016, ano em que iniciei o curso de Letras. Por ter desenvolvido esse projeto, nunca tive dúvidas de que o trabalho de conclusão de curso teria como base essa teoria.

Aos meus amigos e futuros colegas de profissão, Aryeli, Bruna, Caroline, Maicon e Maria Luísa por terem me mostrado que os obstáculos tornam-se transponíveis e que os bons momentos se ampliam quando a gente divide. Também os agradeço pelo aprendizado que construímos juntos, a partir de leituras e debates, sobre diversas temáticas sociais e por me ensinarem que jogar vôlei, enquanto esporte coletivo, é muito mais gratificante que vencer uma partida de tênis, esporte individual.

Ao IFRS que, para além de uma excelente política pública, me oportunizou um ensino de excepcional qualidade tanto em relação aos servidores prestativos e capacitados quanto em relação à estrutura e concepções de mundo e sociedade. Além disso, estendo esse agradecimento aos colegas estudantes, pois sem as suas respostas ao questionário, esse trabalho não poderia ter sido realizado.

Há pouco espaço para agradecer a todos aqueles que contribuíram para a realização desse trabalho e do curso de letras como um todo, visto que, sem todas as pessoas que estão direta e indiretamente envolvidas nesse processo, isso não seria possível. Então, finalizo os agradecimentos afirmando a minha gratidão a todas as pessoas que, assim como eu, ainda acreditam na educação pública, gratuita e de qualidade.

"A Palo Seco

*Se você vier me perguntar por onde andei
No tempo em que você sonhava
De olhos abertos, lhe direi
Amigo, eu me desesperava
Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente, eu grito em português
Mas ando mesmo descontente
Desesperadamente, eu grito em português
Tenho vinte e cinco anos
De sonho e de sangue
E de América do Sul
Por força deste destino
Um tango argentino
Me vai bem melhor que um blues
Sei que assim falando pensas
Que esse desespero é moda em 76
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês
E eu quero é que esse canto torto
Feito faca, corte a carne de vocês."*

RESUMO

O presente trabalho filia-se a análise do discurso pecheutiana e tem como objetivo central compreender como os estudantes dos cursos superiores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Feliz relacionam o Projeto de Lei Escola sem Partido e a prática docente com o imaginário de ensino e como se dá a produção de sentidos em meio a essas concepções. Para que esse objetivo fosse alcançado, foi aplicado um questionário eletrônico, que continha o PL na íntegra, com perguntas sobre o conteúdo desse documento e sobre a passagem dos alunos pelo ambiente formal de ensino para que eles pudessem discorrer a respeito dessa temática. Desse modo, a partir da análise desses discursos, foram percebidas duas formações discursivas antagônicas e duas posições-sujeito em cada uma delas. A interpretação das sequências discursivas aqui proposta, sendo apenas uma dentre outras, aponta para uma necessidade de se repensar quem tem autoridade para propor alterações no processo educativo e como se pode promover essas modificações viabilizando desenvolvimento na educação nacional.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Projeto de Lei Escola sem Partido. Prática Docente.

RESUMEN

El presente trabajo está relacionado con el análisis del discurso pecheutiana y su objetivo principal es comprender cómo los estudiantes de los cursos superiores del Instituto Federal de Rio Grande do Sul (IFRS), campus Feliz relacionan el Proyecto de ley Escola sem Partido y la práctica docente con el imaginario de la enseñanza y cómo se dá la producción de sentidos en medio de estas concepciones. Para lograr este objetivo, se aplicó un cuestionario electrónico, que contenía el PL en su totalidad, con preguntas sobre el contenido de este documento y sobre el paso de los alumnos a través del entorno de enseñanza formal para que pudieran hablar sobre este tema. Así que, a partir del análisis de estos discursos, se percibió dos formaciones discursivas antagónicas y dos posiciones-sujeto en cada una de ellas. La interpretación de las secuencias discursivas propuestas aquí, siendo solo una entre otras, apunta a la necesidad de repensar quién tiene la autoridad para proponer cambios en el proceso educativo y cómo estos cambios pueden promover permitiendo el desarrollo en la educación nacional.

Palabras-clave: Análisis del Discurso. Proyecto de ley Escola sem Partido (Escuela sin Partido). Practica Docente.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAD-69	Análise Automática do Discurso 69
AD	Análise do Discurso
AI-5	Ato Institucional número 5
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
CLG	Curso de Linguística Geral
ARE	Aparelhos Repressores do Estado
EMC	Educação Moral e Cívica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FD	Formação Discursiva
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FI	Formação Ideológica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
MOBRAL	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PL	Parâmetros Curriculares Nacionais
PS	Projeto de Lei
PSC	Posição-Sujeito
PSDB	Partido Social Cristão
PSOL	Partido da Social Democracia Brasileira
RCNEI	Partido Socialismo e Liberdade
SD	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNE	Sequência Discursiva
URSS	União Nacional dos Estudantes União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO	15
2.1	ESCOLA – LINHA (CICLO) DO TEMPO	17
3	ANÁLISE DO DISCURSO: TRANSFORMAÇÃO, OPOSIÇÃO E RUPTURA	24
3.1	LÍNGUA: UM LUGAR DE INCOMPLETUDE	28
3.2	DISCURSO: O FIO REPLETOS DE NÓS	34
3.3	SENTIDO E SUJEITO: UM CASO DE CONSTITUIÇÃO MÚTUA.....	36
3.3.1	Os esquecimentos necessários	41
3.4	HISTORICIDADE	41
3.5	IDEOLOGIA: O SUJEITO NÃO É LIVRE	42
3.6	FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS	46
3.7	FORMAÇÕES DISCURSIVAS	47
4	ANÁLISES	50
4.1	FORMAÇÃO DISCURSIVA ESCOLA LIBERTADORA	51
4.1.1	Posição Sujeito 1	52
4.1.2	Posição Sujeito 2.....	55
4.2	FORMAÇÃO DISCURSIVA ESCOLA CONSERVADORA	58
4.2.1	Posição Sujeito 1.....	58
4.2.2	Posição Sujeito 2.....	61
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS.....	69
	ANEXO A – PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO	74
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO VIA FORMULÁRIO DO GOOGLE	82

1 INTRODUÇÃO

*“Meu povo e meu poema crescem juntos
 Como cresce no fruto
 A árvore nova
 No povo meu poema vai nascendo
 Como no canavial
 Nasce verde o açúcar
 No povo meu poema está maduro
 Como o sol
 Na garganta do futuro
 Meu povo em meu poema
 Se reflete
 Como espiga se funde em terra fértil
 Ao povo seu poema aqui devolvo
 Menos como quem canta
 Do que planta.”*

Ferreira Goulart

Apensado ao Projeto de Lei¹ (PL) 7180/2014, que altera o artigo terceiro das diretrizes e bases da educação nacional, está o “Programa Escola sem Partido”. Aos 23 dias do mês de março de 2015, o PL 867/2015 foi apresentado à câmara pelo deputado Izalci Lucas Ferreira² do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) do Distrito Federal, propondo a inclusão do citado programa às diretrizes e bases da educação nacional. Porém, enquanto o processo passava por tramitação no congresso nacional e aguardava sua ida ao senado, os estados e municípios foram autorizados a implementá-lo no formato de Emenda.

O objetivo central desse PL é vedar uma suposta prática de doutrinação política e ideológica em âmbito escolar. Para atingir esse objetivo o PL defende que uma lista intitulada “Deveres do Professor” seja fixada em todas as salas de aula

¹ Um Projeto de Lei é um documento, elaborado por um parlamentar ou senador, que tem como intuito tornar aquela ideia uma Lei. Inicialmente trata-se de uma proposta que pode ou não ser aceita pelos demais membros do Congresso Nacional.

² Izalci Lucas Ferreira nasceu em 1956, em Minas Gerais. É formado em pedagogia e ciências contábeis e pós-graduado em administração financeira. Atua como deputado federal desde 2008 pertencendo às bancadas evangélica e ruralista.

para que os alunos estejam cientes de quais são os “limites” do professor durante suas aulas. Se, na interpretação dos alunos ou de seus responsáveis, o professor estiver em desacordo com os itens expostos no cartaz, esse profissional deverá ser denunciado à secretaria de educação do município para que medidas punitivas sejam tomadas contra o educador como condenação de até seis meses de reclusão, perda do cargo ou inabilitação para o exercício de qualquer outra função pública por até três anos. (ASSUMPÇÃO; ERNEST; MARTINS, 2018).

Em oposição ao Programa Escola sem Partido, no dia 16 de agosto de 2016 o ex-deputado Jean Wyllys³ do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) do Rio de Janeiro, apresenta à câmara o PL 6005/2016 intitulado “Escola Livre”. Esse projeto tem como intuito primeiro instituir em todo o território nacional a liberdade de manifestação de pensamento.

O Programa Escola sem Partido se baseia em proposições elaboradas pelo Movimento Escola sem Partido, que é um grupo de pessoas que se organiza, principalmente nas redes sociais, para criticar uma suposta doutrinação ideológica e reivindicar uma neutralidade no âmbito escolar.

No prefácio do livro “A Importância do Ato de Ler” de Paulo Freire, uma das mais importantes obras da pedagogia brasileira, lê-se que a “educação é um ato fundamentalmente político” (1989, p. 7), ou seja, nem os pedagogos, nem os analistas de discursos (conforme será mostrado a seguir) defendem a existência da neutralidade, principalmente no que diz respeito à escola. Ainda na referida obra, Freire afirma:

O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1989, p. 9).

Com isso, Freire enfatiza que a realidade é uma interpretação que se coloca simbolicamente pela linguagem. E ao afirmar que a simples decodificação não basta para a compreensão e que as palavras são “grávidas de mundo”, ele reitera que os sentidos se dão dentro de uma conjuntura histórica e social. (FREIRE, 1989).

³ Jean Wyllys de Matos Santos nasceu em Alagoinhas em 1974. É formado em jornalismo e mestre em Letras e Linguística. Atuou como deputado federal de 2011 a 2018 onde integrava comissões e frentes relacionadas a cultura, diversidade e direitos humanos. Em 2018 foi reeleito, porém renunciou o mandato e saiu do país em função de ter sofrido ameaça.

Ainda nas redes sociais, surge também um grupo de pessoas que se opõem tanto as convicções do Movimento Escola sem Partido quanto ao PL 867/2015 e o alcunham de “Lei da Mordança”.

A análise do discurso, teoria na qual essa pesquisa se fundamenta, diz que nenhum discurso é criado, mas sim reformulado e ainda reitera que o discurso não é meramente transmissão de mensagem, através de código, entre emissor e receptor, o discurso é efeito de sentido entre interlocutores. (PÊCHEUX, 2014, p. 81). E não há como pensar em sentido sem levar em consideração que ele só existe porque existe sujeito e não há sujeito sem atravessamento histórico e desprovido de ideologia.

Ainda pensando sobre o funcionamento do discurso, Pêcheux (2014, p. 25) afirma que “é sob a forma geral do discurso que estão apagadas as dissimetrias e as dissimilaridades entre os agentes do sistema de produção”.

Pensando que é no discurso que se materializa a ideologia e o faz através da língua, não existe discurso neutro. Segundo Orlandi (2015, p. 15),

[...] a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua [...]. Logo, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Sendo assim, não é possível deixar de ser sujeito, se desfazendo da ideologia no momento em que o dizer está em curso. Logo, novamente se conclui, não há discurso neutro.

Para uma melhor compreensão de como se deu a tramitação do PL até o momento de sua arquivação, segue abaixo o percurso por ele percorrido.

O programa escola sem partido foi apresentado à câmara dos deputados em 23 de março de 2015, três dias depois foi apensado ao PL 7180/2014 de autoria do deputado Erivelton Santana⁴ do Partido Social Cristão (PSC) da Bahia. Em abril do mesmo ano, foi recebido pela comissão de educação e 13 meses depois, pela comissão de seguridade social e família. Em agosto de 2016 o PL 6005/2016 (Escola Livre) foi apensado a este (e rejeitado por comissão especial⁵ em novembro de 2018).

⁴ Erivelton Lima Santana nasceu em 1965 na Bahia e é pastor evangélico e deputado federal desde 2011. Foi eleito enquanto era filiado ao PSC, mas atualmente é membro do Patriota.

⁵ Uma comissão especial é um tipo de comissão temporária, criada dentro da própria câmara, com o objetivo de apreciar um projeto específico, nesse caso, o Projeto de Lei “Escola sem Partido”.

Em dezembro de 2018, o Projeto de Lei 7180/2014 juntamente com suas emendas e apensados foi arquivado. Isso só ocorreu após passar por 21 apresentações no plenário, 60 reuniões de comissões especiais e duro enfrentamento da oposição.

Levando-se em consideração o fato de que essa pesquisa pretende refletir sobre como o PL afetaria as questões de ensino e de aprendizagem e como ele é recebido por estudantes de ensino superior, o presente trabalho filia-se a análise do discurso de linha francesa pecheutiana e pretende problematizar a questão: como os estudantes de ensino superior do IFRS, campus Feliz concebem o Programa Escola sem Partido? A partir disso, o objetivo central dessa pesquisa é perceber como são construídos os sentidos, nos discursos de sujeitos atualmente inseridos no ambiente acadêmico acerca do referido Projeto de Lei.

Como será possível visualizar ao longo desse trabalho, a análise do discurso não tem um processo metodológico engessado e nem uma receita ou um modelo a ser seguido, cada objeto de análise demanda certas ferramentas e é tarefa do analista identificá-las e utilizá-las para construir a interpretação.

Desse modo, para que essa pesquisa (Apêndice A) pudesse ser desenvolvida, foi necessário elaborar um questionário contendo perguntas onde os entrevistados pudessem se posicionar acerca do PL Escola sem Partido e de suas visões a respeito da escola tal como ela está posta atualmente. Para delimitar o público que responderia às questões e atingir o objetivo central aqui proposto, restringiu-se o público aos estudantes de nível superior do IFRS – Campus Feliz.

Para responder ao questionário, foram convidados alunos de todos os cursos superiores, porém obtivemos apenas 38 respostas advindas dos cursos de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, Licenciatura em Química, Tecnologia em Processos Gerenciais, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Bacharelado em Engenharia Química. A maioria das respostas, 56,8%, veio dos cursos de tecnologia, 32,4% são dos licenciandos e o restante, dos futuros bacharéis.

A partir das respostas obtidas, foram analisadas quais posições ocupam os sujeitos atualmente inseridos no ambiente acadêmico, como o PL e outras questões referentes ao ensino os afetam e qual a relevância desse Projeto para o espaço

escolar. Baseando-se nas proposições colocadas pelos entrevistados foram encontradas duas formações discursivas⁶.

Ademais, cabe destacar que a AD não pretende analisar dados, propor números e nem apresentar estatísticas, trata-se, no entanto, de uma análise discursiva que leva em consideração o exterior linguístico para possibilitar interpretações. Sendo assim, o número de entrevistados ou a quantidade de respostas com posicionamento semelhante ou divergente não se mostra tão relevante quanto aquilo que nelas está dito.

O que justifica a pertinência desse trabalho é o fato de que ele percebe como a educação brasileira é pensada, além de fazer uma reflexão sobre a necessidade ou não do Programa Escola sem Partido e quais os seus propósitos. A utilização da AD como linha teórica de pesquisa permite compreender o funcionamento da ideologia presente nos discursos, de que maneira os sujeitos se posicionam ao falar sobre a educação no Brasil, quais proferimentos anteriores embasam os dizeres atuais e de que maneira a língua e a história se entrelaçam para significar.

Enquanto estudante de licenciatura, pessoa preocupada com os rumos da educação brasileira e futura educadora, é de suma importância poder pensar criticamente sobre a documentação legal que fundamenta a nossa profissão. A docência não é escolhida apenas pela necessidade de uma renda ou por mero afeto, quem decide ser educador o faz por acreditar que somente a educação é capaz de transformar a sociedade em um meio justo, democrático e de equidade.

⁶ Formação discursiva é o “que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas.” (FERNANDES, 2007, p. 64).

2 PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO

O movimento Escola sem partido tem sua origem nas redes, mas ganha notoriedade nacional quando é alçado a projeto de lei. Sendo assim, cabe uma breve visita ao conteúdo desse documento. O Projeto de Lei número 867/2015 foi protocolado pelo deputado federal Izalci Lucas Ferreira do PSDB do Distrito Federal. Esse PL tem o intuito de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. (BRASIL, 2015).

O documento tem oito páginas, nove artigos, justificção e um anexo intitulado “Deveres do Professor”. O artigo primeiro fala sobre a inclusão do Programa Escola sem Partido entre as diretrizes nacionais da educação. O artigo segundo apresenta sete princípios aos quais a educação nacional deve se adequar. O artigo terceiro proíbe o professor de doutrinar política e ideologicamente o aluno. O artigo quarto contém o mesmo conteúdo do anexo e aborda os deveres do professor em sala de aula, tal como pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Deveres do Professor



Fonte: Programa Escola sem Partido (2019).

O artigo quinto trata sobre garantir que os alunos conheçam seus direitos a respeito da liberdade de pensamento assegurada pela Constituição Federal. O artigo sexto garante que todos os envolvidos com o processo educativo estejam cientes sobre os limites da atividade docente. O artigo sétimo determina que as secretarias de educação tenham um canal de comunicação para receber reclamações sobre o descumprimento dessa Lei. O artigo oitavo diz que essa lei será aplicada aos livros didáticos, às avaliações para ingresso nos cursos superiores e às instituições de ensino superior. O artigo nono garante que a lei entre em vigor a partir da data de sua publicação. (BRASIL, 2015).

É importante compreender o que diz cada um dos artigos do PL, visto que, os estudantes farão reflexões acerca do conteúdo desse projeto para responder ao questionário proposto por essa pesquisa. Além disso, conhecer o projeto na íntegra é excepcional para não julgar o PL pelo seu perspicaz título.

Toda a justificativa dada para a criação desse projeto de Lei se baseia em proposições elaboradas por um grupo denominado Movimento Escola Sem Partido. Segundo texto escrito por Miguel Nagib (coordenador do Movimento) no sítio eletrônico do grupo (e também informação presente no PL), o Movimento Escola sem Partido “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. (NAGIB⁷, 2015, não paginado).

A partir disso, os parágrafos que compõem a justificativa do PL foram inteiramente retirados do sítio eletrônico escolasempartido.org e tratam basicamente sobre tentativas do professor e dos demais componentes escolares (pessoas e materiais selecionados) de doutrinar política e ideologicamente os alunos. É válido ressaltar que a AD compreende a ideologia como parte da linguagem, “linguagem e ideologia são vinculadas, esta se materializa naquela. Ideologia é inerente ao signo em geral.” (FERNANDES, 2007, p. 29).

Isso significa dizer que não há como desvincular a ideologia da linguagem, logo, tanto o que o professor disser em sala de aula, quanto o que o PL traz ou aquilo que é dito em qualquer outro contexto será sempre permeado ideologicamente. Caso houvesse essa suposta doutrinação no discurso docente, haveria também em todas as outras esferas da vida social, mas somente a escola e

⁷ Miguel Nagib é advogado e procurador do estado de São Paulo.

o educador estão sendo aqui culpabilizados. A seguir, trago alguns trechos da justificção do PL que elucidam o seu objetivo e que se mostram incoerentes e redundantes ao abordar a questão ideológica:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. [...] entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (BRASIL, 2015, não paginado).

Essa suposta “doutrinação política e ideológica” é da ordem do imaginário social⁸ sobre como é constituída a prática de ensino, pois o PL é resultado das reivindicações de um pequeno grupo de pessoas nas redes sociais e os líderes dessa movimentação não são professores, pedagogos e nem mesmo ocupam, atualmente, a posição de alunos, ou seja, é um Projeto de Lei construído “do lado de lá” dos muros da escola.

Além disso, a justificativa reitera que essas tentativas de doutrinação ferem direitos de liberdade dos estudantes e de seus responsáveis, violando as leis brasileiras, como por exemplo, no que diz respeito à liberdade de aprender, liberdade de consciência, liberdade de escolha em relação aos livros didáticos e liberdade política. O documento é finalizado realçando a necessidade de que os estudantes conheçam seus direitos de não ser doutrinados por seus professores.

2.1 ESCOLA – LINHA (CICLO) DO TEMPO

A educação formal brasileira tem o seu início em 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil. Os padres catequizavam os filhos dos índios, órfãos portugueses, filhos dos fazendeiros e também os filhos dos escravos, somente homens em todos os casos citados. Para que a catequização pudesse ocorrer de maneira satisfatória, os padres tiveram que ensinar os meninos a ler e escrever, além de ministrar aulas em português e em tupi. (SCACHETTI, 2013).

Sobre as primeiras escolas, Aranha (2006, p. 142) diz:

⁸ Ver Indursky “A Fala dos Quartéis e as Outras Vozes”, 2013 [1997].

[...] as primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os “catequizados” e os “instruídos”. A ação sobre os indígenas resumiu-se então em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para o trabalho nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever [...].

Então, concomitante ao início do processo de educação formal no Brasil, tem-se a segregação do ensino entre os colonos instruídos e os índios catequizados.

O ensino secundário e superior era regido segundo os princípios do *Ratio studiorum*⁹, que era o “plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus”, além de oferecerem três cursos secundários e dois ligados a Teologia, de nível superior. (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1988, p. 167). Normalmente, os jovens que decidiam prosseguir com uma formação acadêmica que não fosse de cunho religioso, concluíam seus estudos na Universidade de Coimbra, na metrópole.

Em 1759, os jesuítas são expulsos do Brasil e juntamente com eles se vão inúmeras escolas de ler e escrever e estabelecimentos de ensino secundário e, com isso, começam as aulas régias.

As aulas régias consistiam em um sistema educativo pensado e coordenado pela própria organização monárquica. “A coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico [...]”. (ARANHA, 2006, p. 191). Percebe-se assim, uma interferência clara e direta do sistema político-econômico na práxis educacional, similar ao modo que ocorre em diversos períodos da história do país e como vem se apresentando atualmente com inúmeras propostas, dentre elas, o PL Escola sem Partido.

Em 1824, durante o período imperial é publicada a primeira Constituição brasileira, que determina que a educação primária seja acessada por todos os cidadãos do país de forma gratuita. Entretanto, cabe destacar quem é esse “cidadão” brasileiro mencionado no documento, o negro escravo “não passava de propriedade material do seu senhor. Ele não era considerado nem brasileiro nem estrangeiro [...] há um silêncio sobre as mulheres e [...] os religiosos em claustro eram excluídos”. (CURY, 2005, p. 20).

Em 1826, o ensino é dividido em quatro graus: pedagogia, liceu, ginásio e academia. Logo após, é criado o colégio Pedro II no Rio de Janeiro com o objetivo

⁹ A expressão latina *Ratio atque Institutio Studiorum* significa “Organização e plano de estudos”. (ARANHA, 2006, p. 128).

de ser o modelo de educação secundária em todo o país, mas esse projeto não é concluído antes do fim do período imperial.

A partir de 1891, a educação passa a ser responsabilidade dos estados e municípios. Nessa época a indústria se desenvolveu, a força de trabalho deixa de ser escravista, iniciam as greves operárias, aconteceu a Semana de Arte Moderna, ocorreu a Revolução Russa e a Primeira Guerra Mundial e a bolsa de Nova Iorque faliu. Todas essas transformações ocasionaram mudanças na forma de pensar a educação nacional. Surge nesse momento a ideia de ensino como direito de todos.

Nesse processo de reorganização educacional, surgem algumas concepções que tentam ganhar espaço nesse meio, o positivismo e o escolanovismo, além desses dois novos conceitos, ideias já existentes como o anarquismo e o catolicismo também entram nessa disputa pelo favoritismo.

Em meio a todas as novas mudanças tornou-se necessário formar mais professores, reestruturar a administração escolar e formular algumas normas e diretrizes. É nesse cenário que surge o cargo de diretor escolar e isso hierarquiza a escola.

Em 1920, inspirada nas ideias da Escola Nova, acontece a Reforma Sampaio Dória em São Paulo, que institui uma etapa inicial na educação paulista sendo gratuita e obrigatória. O projeto logo foi arquivado, mas inspirou vários outros estados a pensar em ações para aprimorar a educação.

A partir de 1934, são estabelecidos alguns princípios educacionais como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino de primeiro grau. Na realidade, a gratuidade já é citada na Constituição de 1824, mas não aparece na Constituição de 1891 e é retomada nesse mesmo documento, porém na versão elaborada em 1934. Outro princípio educacional, que é mencionado pela primeira vez nos documentos oficiais brasileiros, é o direito de todos à educação.

A liberdade de ensino torna-se oficialmente um princípio educacional do Brasil, “como independência de opinião e livre manifestação do pensamento, a liberdade de ensino tornou-se princípio constitucional a partir de 1934”. (PILETTI, C.; PILETTI, N., 1988, p. 191). A família e o Estado passam a ter obrigações com a educação e o ensino religioso passa a ser facultativo e de caráter multiconfessional.

É nessa mesma fase que o anarquismo ganha força no espaço educacional, utilizando como base a pedagogia libertária e criando escolas operárias geridas pela comunidade em quase todos os estados. Na tentativa de conter esses avanços, a

igreja católica orchestra uma reação tentando reestabelecer a obrigatoriedade do Ensino Religioso, publicando artigos em revistas e livros didáticos e continuando com a formação de professores. (MEIRELLES, 2013).

Mas quem ganhou o apreço popular e foi conquistando espaço foram os escolanovistas, em 1932, já na Era Vargas. A Escola Nova propunha educação pública, gratuita e laica. Nessa mesma época, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, posto ocupado por um ministro católico e antiliberal que instituiu, como obrigatório nos currículos, o Ensino Religioso. Em meio a esse embate entre religiosos e escolanovistas é que foi promulgada a Constituição de 1934, que contraria o princípio de laicidade nas escolas e define que o ensino seja ministrado segundo as concepções religiosas dos alunos, mas garante que o ensino seja de responsabilidade do poder público e direito de todos.

Inspirado pelas doutrinas totalitaristas, Vargas instituiu o Estado Novo. Nessa nova concepção se via a escola como um espaço de reconstrução da sociedade brasileira. Em 1942, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino, que definiam que o ginásio (equivalente à segunda fase do Ensino Fundamental nos dias de hoje) passaria a ter quatro anos e o colegial (atual Ensino Médio) passaria a ter três anos. Além disso, foram criados os supletivos de dois anos para a população adulta.

Com o fim do Estado Novo, a responsabilidade sobre a educação voltou a ser da União. Em 1948, foi apresentado um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), gerando novos debates entre escolanovistas e a igreja católica a respeito das aulas de ensino religioso e em função disso, esse projeto somente virou lei treze anos depois, permitindo a pluralidade dos currículos e garantindo verba às entidades privadas. (CAMILO, 2013).

A partir de 1956, já no governo de Juscelino Kubitschek, surgem movimentos de educação popular e é nesse contexto que aparece o maior expoente da educação brasileira, Paulo Freire. Ele alfabetizou trabalhadores rurais em tempo recorde e o seu método é utilizado até os dias de hoje. Freire considerava os materiais utilizados para educar os alunos ineficientes, além de acreditar que a sociedade classicista era excludente e impedia que alguns cidadãos usufríssem de certos bens como a educação, que deveria ser responsável por instigar o pensamento crítico a respeito da própria realidade.

Paulo Freire foi exilado no Chile e os ideais da Escola Nova foram deixados de lado com o início da ditadura militar. Costa e Silva promulgou o Ato Institucional

número 5 o que levou a prisão de inúmeras pessoas dentre elas, professores. Esse regime estava focado na industrialização e levou o tecnicismo para dentro das salas de aula.

Durante o mandato do Marechal Castello Branco, aconteceu um simpósio do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, que tinha como foco a elaboração de um plano de educação com a escola primária voltada para a atividade prática e o segundo grau técnico que preparasse o estudante para o mercado de trabalho. Nesse mesmo cenário foram firmados acordos entre o governo brasileiro e o governo dos Estados Unidos da América (EUA) no intuito de trazer técnicos norte-americanos para treinar professores brasileiros.

Na educação de jovens e adultos sai de cena Paulo Freire para a entrada do Mobral, onde a leitura passa a ser vista como uma habilidade instrumental sem necessidade de contextualização. Isso ampliou a quantidade de alunos na mesma proporção que aumentou o número de analfabetos funcionais.

No ensino universitário, a oferta não supria a demanda. Aconteceram revoltas entre os alunos que não conseguiam ingressar no sistema e a União Nacional dos Estudantes (UNE) se tornou ilegal já que incentivava e encabeçava essas manifestações. Dentro do AI-5 há o decreto de lei número 477 de 26 de fevereiro de 1969 que diz:

Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento [...], pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados [...] e use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública. (BRASIL, 1969).

E para o caso de o infrator ser o professor a punição se dá através de “demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos”. (BRASIL, 1969). Esse excerto, retirado do AI-5, se mostra muito similar ao artigo quarto do Projeto de Lei Escola sem Partido, que diz que “no exercício de suas funções, o professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”. (BRASIL, 2015). Análogo à punição prevista no AI-5 para o professor infrator está aquilo que é pretendido pelo PL Escola sem Partido em caso do não cumprimento das exigências.

Em 1969, a disciplina de Educação Moral e Cívica se tornou obrigatória e nas escolas públicas ocorria um grande incentivo ao patriotismo. Em 1971, foram oficializados os vestibulares classificatórios, que são utilizados até os dias de hoje.

Nesse mesmo ano, foi promulgada uma lei que dividia a educação em apenas dois ciclos, 1º e 2º grau, a obrigatoriedade escolar foi estendida para os catorze anos de idade, a disciplina de Estudos Sociais (História e Geografia) foi incluída no 1º grau, as escolas normais foram extintas e os professores passaram a ter duas opções de formação: magistério ou licenciatura, pois o intuito central era transformar professores em técnicos educacionais para estar alinhado à nova visão tecnicista de governo e sociedade. Não havia professores suficientes para preencher todas as escolas criadas e durante os três turnos em que as aulas eram ofertadas e, no caso de falta de professores, era permitido contratar outras pessoas.

Em 1979, em meio a fortes reivindicações pela volta da democracia, ocorreram diversas mudanças que atingiram, inclusive, a educação. O 1º grau passou a ser municipalizado, Eduardo Portella, professor universitário, se tornou ministro da educação, o 2º grau deixou de ser obrigatoriamente profissionalizante e foram criados diversos programas de ensino voltados à população de baixa renda. Pouco tempo depois, a ditadura militar se encerra no Brasil, com José Sarney sendo o primeiro presidente da Nova República. (FERREIRA, 2013).

Com o início da Nova República, uma nova Constituição vinha sendo pensada e isso gerou transformações no ensino, a educação passa a ser vista como direito de todos e dever do Estado. O ensino foi universalizado, foram adotadas avaliações externas, foi apresentado um piso para o salário do professor, foi criada a LDB, que logo incluiu a educação infantil dentre as suas incumbências, mais escolas foram criadas e, com isso, mais docentes foram formados.

Já no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o 1º e o 2º grau se tornaram Ensino Fundamental e Ensino Médio respectivamente, a Educação Infantil foi colocada como inicial na Educação Básica. Foi estipulado que os professores deveriam ter formação de nível superior e foi recomendado que pessoas com deficiência frequentassem a rede regular de ensino.

No segundo mandato do FHC, o Brasil foi incluído no Programa Internacional de Avaliação de Alunos, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assume o governo brasileiro. Nesse período foi elaborado o programa Brasil Alfabetizado; foi criada a Prova Brasil no intuito de avaliar alunos de 5º e 9º ano; o FUNDEF passou a ser Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); foram criadas escolas de turno integral e surgiu o programa Mais Educação. Em 2009, a obrigatoriedade escolar passa a ser dos 4 aos 17 anos propõe-se que um terço da jornada do professor seja dedicada a sua formação e ao planejamento das aulas. (FERREIRA, 2013).

Após traçar o percurso histórico-social da instituição escolar brasileira e de perceber que o funcionamento dela é cíclico na medida em que diversos acontecimentos do passado se reapresentam no momento atual e assombram o futuro, cabe justificar o porquê a análise do discurso permite a reflexão proposta por esse trabalho.

3 ANÁLISE DO DISCURSO: TRANSFORMAÇÃO, OPOSIÇÃO E RUPTURA

“Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

A análise do discurso tem como seu precursor, Michel Pêcheux. Ele nasceu em Tours, em 1938 e morreu em Paris, em 1983. Estudou na Escola Normal Superior de Paris onde também lecionou filosofia, foi nesse meio que conheceu Michel Plon e Paul Henry, que inspiraram - juntamente com concepções de Althusser e Canguilhem - a análise do discurso. Ainda durante as primeiras reflexões, o intuito central de Pêcheux era transformar a prática das ciências sociais, pois,

Ele estava focalizando o sentido, que é o ponto nodal no qual a Linguística intersecta a Filosofia e as Ciências Sociais, Pêcheux reorganiza esse campo de conhecimento. Pelo confronto do político com o simbólico, a Análise do Discurso que ele propõe levanta questões para a Linguística, interrogando-a pela historicidade que ela exclui, e, do mesmo modo, ela interroga as Ciências Sociais questionando a transparência da linguagem sobre a qual elas se sustentam. (ORLANDI, 2005, p. 10).

É a partir desse momento que se começa a pensar em uma língua opaca e vão se delineando as concepções na qual se fundamenta a AD. Ela nasce de uma dupla filiação, de um lado se tem Jean Dubois, linguista, gramático e lexicólogo, que pensa a AD como uma progressão da linguística e Michel Pêcheux, filósofo marxista, que via a AD como um modo de se opor às teorias linguísticas vigentes - o estruturalismo e o gerativismo chomskiano - e como ruptura com o psicologismo. (FLORÊNCIO et al., 2009, p. 23-24).

No texto que inaugura a Análise do discurso Análise Automática do Discurso 69 (AAD-69), Pêcheux cita onde a AD se opõe ao estruturalismo¹⁰, a língua em Saussure é pensada como “parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que por

¹⁰ A rigor não podemos falar de um conceito para o termo estruturalismo. Mesmo se levarmos em consideração que a antropologia, a sociologia, a psicologia, entre outras áreas das ciências humanas, podem se apresentar sob a orientação de uma teoria estruturalista e nos restringindo aos domínios exclusivos das diversas escolas linguísticas, torna-se evidente a impropriedade do uso indistinto do termo para todas elas. (COSTA, 2013, p. 113).

si só não pode nem criá-la nem modificá-la”. (SAUSSURE, 2006, p. 22). Ou, nas palavras do próprio Pêcheux, sintetizando as ideias de Saussure, a língua do estruturalismo é:

Um objeto científico homogêneo (pertencente à região do “semiológico”) cuja especificidade se estabelece sobre duas exclusões teóricas:
 - a exclusão da fala no inacessível da ciência linguística;
 - a exclusão das instituições “não semiológicas”¹¹ para fora da zona de pertinência da ciência linguística. (PÊCHEUX, 2014, p. 69, grifo do autor).

Ainda assim, todas as escolas que se dizem estruturalistas tem a mesma visão a respeito do que é a língua, ela é apenas uma parte da linguagem, pode ser estruturada como um sistema “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2006, p. 17). Então, o estruturalismo adota a perspectiva saussuriana de língua.

O interesse e curiosidade pela linguagem já aparece lá na Grécia Antiga juntamente com as reflexões filosóficas dos pensadores dessa época. Passa pelos hindus com a redescoberta do sânscrito para fins religiosos, vagueia pela Idade Média, quando aparecem os Modistae – estudos que mesclam gramática e lógica trazendo ao centro das reflexões três modalidades da linguagem, a de ser, a de pensar e a de significar. (ORLANDI, 2009, p. 8-9). Porém, é somente no início do século XX que a linguística vai se consolidar enquanto ciência. Em 1916, é publicado o Curso de Linguística Geral cuja autoria é atribuída a Ferdinand Saussure, mas quem compilou seus escritos e ensinamentos nesse livro foram Charles Bally e Albert Sechehaye. A partir daí, as reflexões sobre a língua seguem pela década de 1920 e se concentram nos grandes círculos de estudos sobre essa temática, o Círculo de Praga, o Círculo de Viena, o Círculo de Copenhague, criticando e/ou reforçando as ideias propostas por Saussure além de adicionar à ciência linguística conceitos de outras áreas do conhecimento. (GREGOLIN, 2009).

Três décadas depois, surge o gerativismo, iniciado por Noam Chomsky em 1957, trabalha com o conceito de linguagem, sem distingui-la em partes como fez Saussure. A linguística gerativa inova nos estudos linguísticos trazendo a noção de criatividade ao afirmar que os indivíduos estão constantemente criando sentenças inéditas, sendo assim, a faculdade da linguagem é a “capacidade humana de falar e

¹¹ Sendo a Semiologia a ciência que estuda os signos e aquilo a eles atrelado, as “instituições não semiológicas” são todos os fatores chamados de extralinguísticos.

entender uma língua [...] e deve ser compreendida como resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto, interna ao organismo humano”. (KENEDY, 2013, p. 129).

Nos anos 1960, inicia-se um processo de releitura de Freud, Marx e Saussure feito por Lévi-Strauss, Lacan, Althusser, Foucault, Derrida. E é nesse momento de leitura sob um novo ângulo que surge a Análise do Discurso. (KENEDY, 2013, p. 3).

Diferentemente de concepções anteriormente arraigadas, o objeto de estudo da análise do discurso é, como o próprio nome indica, o discurso, que se constitui em uma relação de mútua dependência entre língua, sujeito e história. “A materialidade da língua funde-se à materialidade da história e opera nas relações sociais”. (FLORÊNCIO et al., 2009, p. 23). Dessa forma, a AD se configura enquanto um campo transdisciplinar mobilizando conceitos de três grandes áreas do conhecimento: linguística, psicanálise e materialismo histórico, o que a torna uma disciplina de entremeio.

A AD surge em um contexto de intensas manifestações e transformações político-sociais na França do século XX. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) começaram uma disputa não armada pela hegemonia política, tecnológica e econômica no mundo, esse evento ficou conhecido como Guerra Fria. Além disso, essa rivalidade se dava pelos modelos de gestão adotados por cada um dos adversários, os EUA queria implantar o seu capitalismo pelo mundo e a URSS queria fazer o mesmo, porém com o seu socialismo. A partir desse intenso embate surgem diversos movimentos sociais, há um aumento das desigualdades e intensifica-se a exploração de classes.

Nos anos 1960, o estruturalismo imperava na Europa enquanto a gramática Gerativa Transformacional ganhava cada vez mais adeptos nos Estados Unidos. Além disso, a análise de conteúdo era o método adotado pela maioria dos cientistas sociais, pois, de acordo com Moraes (1999, p. 7):

Constituía uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Em Paris, em maio de 1968, um ano antes da publicação da Análise Automática do Discurso, a população universitária europeia aumentou

consideravelmente, o que ainda não era sinal de democratização no acesso às universidades visto que o mercado de trabalho não era capaz de dar conta da demanda de graduados existente. Nesse contexto de falta de oportunidade de emprego é deflagrada a revolução de maio de 1968, iniciada na Universidade de Nanterre.

Essa movimentação foi iniciada em função da insatisfação dos estudantes em relação às formas de avaliação propostas pela universidade e também pela separação dos alojamentos femininos. Entretanto, as reivindicações foram se ampliando e atingindo Sorbonne, umas das mais tradicionais universidades francesas, e, também o *Quartier Latin*¹², pois liberdade sexual e críticas à moralidade burguesa foram adicionadas às pautas das reivindicações.

As principais demandas dos estudantes eram maior participação na educação e nos diversos setores da política e denunciavam o afastamento da população em geral na tomada de decisões relevantes para o país. As palavras de ordem desse movimento eram autonomia, autogestão e diálogo.

Mais do que uma “revolta juvenil”, maio de 1968, significou uma “revolução cultural”. Basta lembrar que, concomitantemente a esses eventos, se desenvolvia a contracultura juvenil. Um de seus exemplos era o movimento dos hippies, que, ao defender “paz e amor”, divulgavam a cultura da não-violência e da recuperação do erótico na vida cotidiana. (ARANHA, 2006, p. 253).

O movimento já era intenso e aumentou quando operários e sindicatos iniciaram uma greve que paralisou toda a França, tomando proporções enormes e atingindo diversos países, inclusive o Brasil. (ARANHA, 2006, p. 252-253). No Brasil, a análise do discurso chega por volta de 1980 e quem inicia esse percurso por aqui é Eni P. Orlandi.

Com a ebulição de todas as novas ideias surgidas na França e também em outras partes do mundo, as convenções epistemológicas já enraizadas passam a ser questionadas. Até então, o saber linguístico hegemônico era o estruturalismo baseado nas concepções de Saussure desde que a linguística passou a ser concebida como ciência a partir do corte saussuriano, que dividia a linguagem em língua e fala e instituía a primeira como objeto de estudo dessa ciência.

¹² Bairro parisiense onde se localiza a Universidade de Sorbonne e alguns pontos turísticos e espaços culturais relevantes para a elite intelectual francesa.

O primeiro objetivo da AD era analisar exclusivamente discursos políticos - dada as movimentações sociais ocorridas na França nesse período - a partir da utilização de *softwares*. Entretanto, com o desenvolvimento da teoria e com a possibilidade de reformulação de noções que ela mesmo proporciona, essa concepção passou a ser utilizada para interpretar diversos discursos circulantes, sem deixar o seu viés histórico-social de lado, mas concluindo que programas de computador não davam conta de toda a dimensão discursiva. Nas palavras do próprio autor: “propusemos um procedimento e não uma teoria da língua, entendendo-se que esse procedimento repousa sobre pressupostos teóricos que exigem precisamente ser explicitados e criticados pelo linguista”. (PÊCHEUX, 2014, p. 124).

A análise do discurso possui uma caixa de ferramentas. Trata-se de dispositivos teóricos analíticos: formação ideológica, formação discursiva, condições de produção, interdiscurso, intradiscurso, pré-construído, memória, silenciamento, esquecimento, história, ideologia, língua, discurso, sujeito, sentido, etc. Porém, dessa caixa, cada analista seleciona as ferramentas que aquele objeto de análise demanda naquele determinado momento, sendo assim, tem-se também os dispositivos analíticos e, por isso, somente as ferramentas necessárias para o desenvolvimento dessa pesquisa serão aqui abordadas, iniciando pela noção de língua.

3.1 LÍNGUA: UM LUGAR DE INCOMPLETUDE

Por volta do século XVII, época das Gramáticas Gerais, o estudo da linguagem tem o racionalismo como força motriz, assim como quase todos os aspectos científicos e culturais desse momento da história. Desse modo, a linguagem é vista como mera representação do pensamento e se busca provar que a língua obedece a princípios lógicos. E é em meio a essas reflexões que se inicia a busca pela língua-ideal que obedece uma gramática que prescreve o que é certo e o que não é. A língua-ideal é “universal, lógica, sem equívocos, sem ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano”. (ORLANDI, 2009, p. 12).

O sujeito se coloca na língua ao dizer deixando marcas ideológicas no discurso e é nesse processo, levando-se em consideração a historicidade¹³, que redes de significação são estabelecidas. “A língua é o lugar material de encontro entre ideologia e inconsciente”. (ASSUMPÇÃO et al, p. 229, 2018), ou seja, não há como dizer sem trazer à tona as marcas subjetivas, identitárias e ideológicas.

No primeiro dever do professor proposto pelo PL, afirma-se: “o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.” (BRASIL, 2015, p. 4). Entretanto, não se trata de “se aproveitar” como se isso acontecesse na ordem do consciente, porém é impossível que o professor se isente da ideologia ao dizer. Mesmo que houvesse um sincero interesse da parte de qualquer pessoa de deixar de lado a sua ideologia para produzir discurso, não há como fazê-lo.

Além disso, ao dizer que “o professor não se aproveitará” utilizando o verbo “aproveitar” assim, na terceira pessoa do singular no futuro do presente do modo indicativo, juntamente com o advérbio de negação “não”, o PL não explicita algo que ele está alegando, que, no presente, o professor se aproveita da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses. (ASSUMPÇÃO et al., p. 230, 2018), pois não teria como, num tempo futuro, ele parar de fazer algo que não está fazendo atualmente, logo, entende-se que é exatamente esse vínculo de aproveitador, explorador que o professor tem assumido com os seus alunos.

O não-dito também constitui o dizer. Orlandi produziu diversos trabalhos nesse sentido e ela afirma:

Se digo “Deixei de fumar” o pressuposto é que eu fumava antes. O posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente). Mas o motivo, por exemplo, fica como subentendido. Pode-se pensar que é porque me fazia mal. Pode ser também que não seja essa a razão. O subentendido depende do contexto. (ORLANDI, 2015, p. 80).

E, nessa direção, Assumpção et al. (2018) acrescentam um outro fator de aprofundamento de leitura e interpretação dos primeiros deveres do professor propostos pelo PL: a censura. Alguns ditos são silenciados para não comprometer a manutenção do poder, ou seja, o dito: o professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos [...], o não-dito: o professor se aproveita da audiência cativa dos

¹³ A historicidade é “a relação que a língua tem com a história e como esta relação faz produzir sentido”. (AIUB, p. 29, 2018).

alunos [...], a censura: “certos conhecimentos” não devem chegar aos alunos. A ideologia do professor não é a dominante e, sendo contrária, precisa ser silenciada porque prejudica a manutenção do poder da classe dominante.” (ASSUMPÇÃO et al., 2018, p. 236).

Já no século XIX, surgem as Gramáticas comparadas, marcadas não mais exclusivamente pela racionalidade, mas também pelo viés histórico. Uma contribuição de suma relevância desses estudos é a percepção de que as línguas sofrem transformações ao longo do tempo. Aqui, procura-se “mostrar que a mudança das línguas não depende da vontade dos homens, mas segue uma necessidade da própria língua, e tem uma regularidade, isto é, não se faz de qualquer jeito”. (ORLANDI, 2009, p. 13).

A busca das gramáticas comparadas não é a língua-ideal, mas é a língua-mãe, ao comparar o sânscrito e línguas europeias é percebida uma grande semelhança e isso só impulsiona ainda mais as buscas pelo protoindo-europeu. Para analisar as semelhanças e regularidades entre as línguas, os neogramáticos – que são esses estudiosos da gramática comparada – desenvolveram códigos fonéticos para sistematizar suas percepções sobre a linguagem. Essa codificação foi importante para a instituição da linguística enquanto ciência, pois foi a primeira vez que se recorreu a metalinguagem, ou seja, utilizar a linguagem para explicar a própria linguagem. Porém, o que institui a linguística enquanto uma ciência é o corte saussuriano, explicitado no livro *Curso de Linguística Geral (CLG)*, publicado em 1916, posteriormente ao falecimento do autor a quem a obra é atribuída, Ferdinand Saussure. O corte saussuriano consiste na cisão da linguagem entre língua e fala e na eleição da língua enquanto objeto de estudo.

Mudando um pouco de cenário, saindo da Europa e pousando em solo norte americano, em 1950, começam a se desenvolver os estudos de Noam Chomsky. Ele propõe uma teoria chamada Gramática Gerativa, que da conta de todas as frases gramaticais, cujo foco central é a sintaxe, que, por ser autônoma, permite explicar a linguagem. É desse modo que surge a Gramática Gerativa, “gerativa porque permite, a partir de um número limitado de regras, gerar um número infinito de sequências que são frases, associando-lhes uma descrição”. (ORLANDI, 2009, p. 38).

Nessa teoria, ao invés de uma divisão língua X fala, o que temos, é competência X desempenho, sendo aquela definida como a capacidade que todo

falante e ouvinte tem de produzir e compreender as frases da língua e esta é definida como a utilização concreta e individual da língua pelo falante no seu cotidiano. Somente a primeira é do interesse dos linguistas gerativistas. Pensando nisso, Chomsky define a língua como um conjunto infinito de frases. Essas frases são criadas no interior da mente do falante e governadas por um conjunto de regras, a gramática. (ORLANDI, 2009, p. 39).

Por mais que a AD rompa com alguns ideais da linguística tradicional saussuriana, é inegável a contribuição desses estudos para que essa teoria de entremeio, cujo um dos três pilares é a linguística, venha desenvolvendo suas análises desde o fim da década de 1960 e utilizando como base, rechaçando e/ou reforçando, estudos anteriormente realizados. E desse mesmo modo, considera-se os estudos gerativistas. Ao desconsiderar a historicidade, a linguística tradicional deixa de lado algo que é estruturante no sujeito e provoca o seu apagamento, desse modo, essa forma de refletir sobre a língua não da conta do complexo objetivo dessa pesquisa e, por isso, a língua da AD norteará as reflexões aqui desenvolvidas. Seguindo na linha desse pensamento, pode-se conceber a língua através da visão das ciências sociais, o que ainda seria insuficiente pensando que elas propõem uma língua que é transparente.

A análise do discurso, por ser uma teoria de como se constituem os sentidos, de interpretação e materialista, leva em consideração uma língua que acontece no contato dos sujeitos, se desenvolve no meio social, em contato com a história e perpassada pela ideologia presente no sujeito. E é justamente nesse encontro da língua com a história, que se dá a falha e, portanto onde se percebe a ideologia. Porém, isso somente é possível se encarmos a língua na sua heterogeneidade, instabilidade e possibilidade de contradição. Sendo assim, a falha é constitutiva do dizer e, por conseguinte, dos sentidos, “a língua é lugar material de realização dos processos discursivos, onde se manifestam os sentidos”. (FERREIRA, 2013, p. 196-197).

Na teoria da AD, a língua é analisada a partir da sua significação contextual, ou seja, a análise de discurso trabalha “com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.” (ORLANDI, 2015, p. 13-14). Logo, ela traz em si

as relações sociais e, por isso, não pode ser analisada apenas no nível estrutural ou sintático.

Ao contrário do que foi estipulado pelo corte Saussuriano, a análise do discurso não deixa de lado aquilo que é externo a língua, mas entende que isso também a estrutura. Assim, “ao conceber o que era externo como inerente à língua, faz com que essa língua não seja mais clara, transparente, pura; mas sim opaca, ambivalente, com furos, equívocos, falhas”. (FERREIRA, 1994, p. 156).

A partir disso, língua é pensada como um lugar de incompletude visto que cada proposição ou expressão assume um sentido a partir da formação discursiva¹⁴ onde está localizada. Complementando essa ideia, Pêcheux (2015, p. 53) diz: “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]”.

As palavras e expressões são um bem comum e podem receber diferentes significações dependendo do contexto onde são empregadas, dependendo de quem as diz, dependendo de quem as ouve, dependendo do momento em que estão sendo empregadas e isso presume algo que Pêcheux denominou Formação Imaginária.

No texto que inaugura a AD, pressupõe-se um sujeito A como locutor e um sujeito B como interlocutor no momento de uma interação verbal. O sujeito A irá fazer uma antecipação imaginária sobre ele mesmo e sobre o sujeito B, a partir das seguintes perguntas “quem sou eu para lhe falar assim?” e “quem é ele para que eu lhe fale assim?”. Já B imaginará as seguintes perguntas: “quem sou eu para que ele me fale assim?” e “quem é ele para que me fale assim?”. (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

A Figura 2 apresenta a Formação Imaginária.

Figura 2 – Formação Imaginária

	Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	$I_A^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
B	$I_B^{(B)}$	imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
	$I_B^{(A)}$	imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

Fonte: Pêcheux (1997, p. 82).

¹⁴ O item 3.7 abordará de modo mais abrangente a formação discursiva.

Dessa forma, a partir das imagens que A e B fazem de si e da formação imaginária antecipada pelo falante e pelo ouvinte é que o discurso irá ser construído. Um metalúrgico, ao falar com o dono da empresa onde ele trabalha, irá adotar um vocabulário e esse mesmo metalúrgico, ao chegar em casa e se deparar com os seus filhos, irá adotar outro modo de dizer para falar com as crianças.

Do mesmo modo, quando um pedagogo sugere uma postura docente em sala de aula isso tem um peso social e quando deputados pregam deveres do professor há outro.

Ainda assim, por mais que ao dizer se faça certas antecipações sobre as possibilidades de recepção do discurso, conforme Orlandi (2015, p. 30),

O sujeito [...] não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito que ele quis dizer quando disse "x". O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados.

Para exemplificar o funcionamento da deriva de sentidos, Indursky (2013) escreve o artigo intitulado “O Trabalho Discursivo do Sujeito Entre o Memorável e a Deriva” e utiliza como exemplo o provérbio “Deus ajuda a quem cedo madruga” em diferentes línguas, mas apresentar-se-á nesse trabalho apenas as formulações do francês, pois são suficientes para elucidar o que aqui se pretende.

Segundo Indursky (2013), a escolha dessa materialidade se deve ao fato de que os provérbios “se apresentam como enunciados estruturalmente fixos cujo sentido é cristalizado e da ordem da generalidade”. Em francês, esse mesmo provérbio aparece da seguinte maneira “*À qui se lève tôt, Dieu aide et prête la main*”¹⁵, porém, nessa mesma língua aparecem enunciados como “*Le monde appartient à ceux qui se lèvent tôt*”¹⁶ e “*Heure du matin, heure du gain*”¹⁷.

Na primeira versão, temos um provérbio regido pelo saber religioso e com grande similaridade ao existente em língua portuguesa, a segunda e terceira formulação apresentam um pequeno deslizamento de sentido entre elas, porém há um grande deslizamento se comparadas à primeira forma. As últimas deixam de lado essa figura transcendental e centram as forças no próprio ser humano. (INDURSKY, 2013).

¹⁵ ‘A quem acorda cedo, Deus ajuda e estende a mão’ (tradução nossa).

¹⁶ ‘O mundo pertence aos que acordam cedo’ (tradução nossa).

¹⁷ ‘Manhã, hora do ganho’, (tradução nossa).

Se num primeiro momento era preciso acordar cedo para conseguir a ajuda de Deus para atingir os seus objetivos pessoais, agora é preciso acordar cedo para ter o mundo como seu ou, no caso da segunda formulação, é preciso acordar cedo para obter os ganhos, ignorando a ajuda ou a presença do Deus da primeira formulação. Então, para a AD, a ideia de transmissão de mensagem entre interlocutores¹⁸ é inadequada. Pensa-se em efeito de sentidos entre interlocutores, que nada mais é do que o discurso.

3.2 DISCURSO: O FIO REPLETOS DE NÓS

A língua se materializa no discurso e é ele o objeto de estudo da AD, mas, para além disso, é onde se pode perceber a ideologia, pois é no discurso que a língua é colocada em movimento. O discurso é o percurso que possibilita a prática da linguagem. No intuito de perceber como se dão os sentidos, se faz necessário analisar a língua no discurso, a linguagem na constituição do sujeito e a interpelação ideológica. A partir daí se dá “a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre interlocutores”. (ORLANDI, 2015, p. 20).

Ainda pensando em como os sentidos não são estanques e como os significados derivam, Pêcheux (1983) afirma que, um determinado proferimento em um dado momento histórico assume uma significação que possui “uma estabilidade lógica variável”, dizendo de outro modo, um enunciado tem um sentido em um determinado contexto e esse mesmo enunciado pode assumir outro sentido em condições de produção diversas.

¹⁸ O linguista Roman Jakobson se dedicou ao estudo das funções da linguagem com o objetivo de compreender como a língua é utilizada pelos falantes/codificadores e como é compreendida pelos ouvintes/decodificadores. Essa teoria propõe seis fatores constitutivos, são eles: remente ou codificador, que é aquele que elabora e emite a mensagem, a mensagem em si, que é a informação contida naquilo que foi emitido pelo falante, o destinatário ou decodificador, que é a quem se destina a mensagem, o contexto, que é aquilo a que se refere a mensagem, o código, que é a língua utilizada pelo falante e deve ser compreensível ao ouvinte e o contato, que é o canal físico por onde a comunicação acontece. É também, a partir dessa pesquisa que são definidas as seis funções da linguagem. A função emotiva ou expressiva tem o intuito de manifestar emoções e sentimentos e tem o seu foco, geralmente, na primeira pessoa, ou seja, no próprio falante, já a função conativa tem como foco o destinatário e é, normalmente, um chamamento ou imperativo, a função referencial, por sua vez, está focada no contexto e pretende esclarecê-lo ao destinatário buscando não tecer julgamentos acerca dos acontecimentos, a função poética não é produto e sim processo, ela se apresenta na maneira como o emissor escolheu as palavras para comunicar a sua mensagem, a função fática serve para preencher vãos na conversa e para verificar se os canais de comunicação estão funcionando e, para finalizar, a função metalinguística está centrada no próprio código, é como o emissor faz uso da linguagem para explicar ela mesma. (NASCIMENTO; WINCH, 2012, p. 222-223).

Michel Pêcheux (1983) exemplifica essa questão, utilizando-se de dois eventos ocorridos na França. Em 1981, François Mitterand é eleito presidente francês. Alguns parisienses, contentes com o resultado, saíram às ruas gritando “*on a gagné*”¹⁹ e a partir daí esse enunciado foi sendo adotado no campo político. Porém, esse enunciado não nasce nesse momento político específico, um tempo antes, esse enunciado, em sua forma melodiosa, foi entoado pelos torcedores, ao final de uma partida esportiva, cujo time havia sido campeão, “*on a gagné*”.

A noção de condição de produção do discurso não é originária da AD, mas sim da análise de conteúdo, pois esse é justamente o seu objetivo de análises. As ciências sociais adotavam essa ideia para desenvolver trabalhos muito próximos daquilo que atualmente chamamos de “sociolinguística”.

Na sociolinguística se faz um estudo tanto de questões de cunho estritamente linguístico quanto extralinguístico e é justamente nesse segundo aspecto que entram as condições de produção, mas elas só são levadas em consideração nas análises a respeito de bilinguismo e etnografia.

Essas duas concepções, a da análise de conteúdo e a da sociolinguística são importantes para a formulação dessa noção, mas a AD vai se apropriar de uma terceira ideia, que parte dos trabalhos de Z. Harris, em 1952, que não falavam diretamente sobre condições de produção, porém falava em que “situação” se dava o discurso. (COURTINE, 2009, p. 45-48). Essa posição de Harris é análoga às ideias de sujeito e situação de enunciação, o que as aproxima da ideia da AD, mas ainda necessita de lapidação.

Desse modo, na AD é adotado o caráter situacional advindo das áreas anteriormente citadas e o caráter material proporcionado pela linguística através da língua. Na AD, aqueles que estão envolvidos no processo discursivo não são vistos como presença física, de ordem empírica, mas sim como ocupantes de lugares determinados na estrutura social situados em um momento histórico específico. (BRANDÃO, 2004, p. 44).

Assim, se pensando na instituição escolar, há um imaginário de posicionamento hierárquico que organiza em um esquema piramidal que localiza, diretor, professor e aluno na qual prevalece a ideia de dominância e subordinação entre um nível da pirâmide e outro. Desse modo, essa representação imaginária de

¹⁹ “Ganhamos”.

“lugar” social vai determinar de que forma se fala e de que maneira se recebe aquilo que foi dito.

Quando se pensa em discurso não se pode ignorar o papel fundamental da paráfrase, pois todo discurso emerge de um outro, ele parte de um já-dito, ele se dá na reformulação de algo que foi discursivizado anteriormente. É a partir dessa ideia que surge a noção de interdiscurso compreendido como:

Presença de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, entrelaçados no interior de uma formação discursiva. Diferentes discursos entrecruzados constitutivos de uma formação discursiva dada; *de um complexo dominante*. (FERNANDES, 2007, p. 65-66, grifo do autor).

O interdiscurso é como uma nuvem repleta de discursos que estão por precipitar. Os dizeres já estão nesse “lugar”, apenas são reformulados ou inseridos em novas condições de produção.

3.3 SENTIDO E SUJEITO: UM CASO DE CONSTITUIÇÃO MÚTUA

Ao se falar em discurso não há como não se falar em sujeito, língua, ideologia e condições de produção, pois elas são a base da teoria que analisa o objeto em questão. É extremamente complexo trabalhar com todas essas noções de maneira isolada porque elas estão sempre fortemente imbricadas. Sendo assim, segue uma tentativa de situar o sujeito do discurso juntamente com uma rápida visita a outras noções.

O sujeito na AD não pode ser confundido com indivíduo – já que segundo a AD ele não dispõe de acesso irrestrito a totalidade de sua mente –, nem como aquele que acompanha o predicado em uma sentença e nem mesmo como um sinônimo para pessoa ou sujeito empírico, pois

[...] não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resulta de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. (ORLANDI, 2015, p. 38).

E, além disso, não deve ser confundido com o sujeito da psicanálise, que é exclusivamente o sujeito do desejo, embora esse sujeito desejante esteja presente nas formulações pecheutianas. O sujeito da análise do discurso é dotado de

inconsciente e interpelado pela ideologia, ou seja, ele não é a origem do seu dizer e tampouco tem um total controle sobre aquilo que diz.

“O sujeito da AD não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido”. (GRIGOLETTO, 2008, p. 1). O sujeito é afetado socialmente pela ideologia²⁰ e pelo seu próprio inconsciente. É esse ser, duplamente afetado, que produz o discurso.

O sujeito é histórico e ideológico, mas não tem total consciência disso, então ele se compreende como sendo a origem daquilo que disse e que domina perfeitamente o sentido que será atribuído aquele proferimento. Para poder dizer, o sujeito se inscreve em uma Formação Discursiva (FD) e não o faz intencionalmente, é um processo perpassado por sua interpelação ideológica e ocorre pela/na linguagem. As FD's são domínios de saber que regulam o que pode e/ou deve ser dito. A identificação do sujeito com uma FD acontece a partir de uma reprodução da forma-sujeito. Esta forma-sujeito que pode ser entendida como um saber central da FD. Dito de outro modo, “é o sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva”. (GRIGOLETTO, 2005, p. 62). Como se pode perceber, essa forma-sujeito é dotada de unicidade e provoca um efeito de homogeneidade na FD, mas provoca uma tomada de posição no discurso.

A tomada de posição da forma-sujeito no discurso possui diferentes modalidades. A primeira recebe o nome de superposição ou identificação plena, que ocorre quando o sujeito se identifica totalmente com a forma-sujeito da FD em que ele se inscreve. Essa tomada de posição caracteriza o discurso do bom sujeito, pois seus dizeres estarão todos contemplados nessa FD, funcionando como uma espécie de reduplicação dos saberes nela contidos e isso configura o que o sujeito acredita ser a sua unicidade – que é imaginária, pois o sujeito não é a origem do seu dizer, apesar de crer nisso.

A segunda modalidade é a de contraposição ou contra-identificação, que ocorre quando o sujeito se distancia da forma-sujeito da FD. Esse é o tipo de discurso do mau sujeito, pois ele se questiona sobre os saberes dominantes de sua FD e vai se contra-identificando. É a partir dessa modalidade que se evidencia que essa unicidade é apenas imaginária, pois “quando o sujeito do discurso, ao

²⁰ A ideologia é “uma concepção de mundo de determinado grupo social em uma circunstância histórica” (FERNANDES, 2007, p. 29). Essa noção será abordada, em detalhes, no item 3.5.

subjetivar-se, não se superpõe totalmente à forma-sujeito, ocorre uma identificação parcial que não permite a reduplicação plena do saber da forma-sujeito”. (INDURSKY, 2008, p. 4). Assim, a própria FD vai se mostrando não mais tão homogênea, pois se percebe porosidade em suas fronteiras que permitem que os saberes de outras FD's vão a penetrando.

A terceira e última modalidade é a da desidentificação, que ocorre quando o sujeito se questiona exaustivamente sobre os saberes da FD em que está inscrito e já não se identifica mais com ela. É nesse momento que o sujeito migra para uma FD diversa. Isso não significa necessariamente que ele irá para uma FD completamente oposta e nem mesmo que ele deixou de ser interpelado ideologicamente, ele apenas está identificado com outra FD.

A relação estabelecida entre a forma-sujeito e aquele que enuncia é o que Pêcheux vai designar posição-sujeito e essas, por sua vez, são os diferentes espaços ocupados pelos sujeitos dentro das FD's.

Um sujeito assume uma dessas posições, porém é preciso lembrar que essa não é uma posição universal, mas sim histórica, ocupada por um sujeito assujeitado²¹ ideologicamente falando e que está localizado em uma sociedade.

Na Análise do Discurso, mais do que o sujeito, interessam as posições-sujeito, uma vez que o sujeito é pensado discursivamente como uma posição entre outras. Não há, portanto, uma forma de subjetividade, mas um lugar que o sujeito ocupa para ser sujeito do que diz. (FERREIRA, 2003 p. 192).

A posição-sujeito é o ponto em que se identificam o sujeito enunciador e a forma-sujeito. Esses sujeitos enunciadores se relacionam de diferentes maneiras com a forma-sujeito (conforme definido anteriormente) e, de acordo com a maneira que se dá essa relação, uma posição é assumida, convertendo-se assim em sujeitos ideológicos que podem ocupar uma ou mais posições-sujeito.

É a partir do lugar social ocupado que ocorre a interpelação do/no sujeito e, na sequência, se chega ao lugar discursivo que é assumido pelo agora sujeito do discurso. O sujeito fala sempre de um lugar social²², mas isso não significa que lugar

²¹ Assujeitar-se significa submeter-se à língua para dizer, ou seja, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e esta se manifesta em seu dizer. Sendo assim, o sujeito nunca é totalmente livre, pois ele sempre será subordinado à ideologia e à língua.

²² O lugar social é um espaço empírico que abriga diferentes formações ideológicas que interagem com as relações de poder institucional, fixando o lugar que o sujeito ocupa na sociedade (Fernandes, 2007).

social precede lugar discursivo²³, muito pelo contrário, os dois se constituem mutuamente levando-se em consideração:

O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso. (GRIGOLLETO, 2008, p. 6-7).

Ao dizer, o sujeito sempre o faz a partir de um lugar social, configurado em um lugar discursivo, baseando-se na forma-sujeito e situado em uma determinada FD.

Desse modo, para esse trabalho, serão adotadas duas Formações Discursivas que se constituíram a partir da organização dos corpora. Dito de outro modo, ao fazer a leitura das respostas dos entrevistados foram percebidas duas formações ideológicas divergentes que subjazem os seus dizeres. Assim, pensando no conteúdo das respostas, as FD's serão chamadas de "Escola Libertadora" e "Escola Conservadora". Em cada uma dessas FD's foram identificadas duas posições-sujeito que se identificam, em certa medida, com a forma-sujeito de cada uma delas²⁴ e duas posições-sujeito que se contra-identificam.

Sujeito e sentido se constituem mutuamente. O que significa dizer que o sentido não existe por si só, ele está localizado no encontro da língua com a história e, é a partir do gesto interpretativo que o sentido é percebido, momento este em que também é constituído o sujeito.

Porém, a proposta da AD não é desvendar o sentido, ou explicitar o que se quer dizer a partir de um determinado discurso ou afirmar qual sentido é verdadeiro, interessa à AD perceber o processo de produção dos sentidos e isso só é possível através da historicidade²⁵ e de seu vínculo com as redes de memória.

Para poder analisar o processo de produção dos sentidos, o analista precisa compreender algumas áreas amplas que não são exclusivamente linguísticas, segundo Orlandi (2015) são elas: a teoria da sintaxe e a enunciação, a teoria da ideologia e a teoria discurso, tudo isso, sem deixar de lado a concepção de sujeito de natureza psicanalítica.

²³ "Se dá no espaço discursivo e está fortemente ligado a forma-sujeito e a posição-sujeito". (Brandão, 2005, p. 105).

²⁴ A definição de FI e FD será melhor desenvolvida nos itens 3.6 e 3.7, respectivamente, enquanto as posições-sujeito e a forma-sujeito voltarão a tona no capítulo 4 destinado especialmente às análises.

²⁵ Essa noção será desenvolvida no item 3.4.

O sentido não está contido na própria palavra e ao dizer isso, não é apenas para dizer que existe um sentido literal e possibilidades de sentidos figurados e, ainda assim, não é para ressaltar que o sentido de uma palavra no interior de uma sentença se dá no contraste ou na relação de semelhança estabelecida entre ela e as demais, mas isso é dito para grifar a relevância do contexto sócio-histórico no momento de enunciação e da posição ocupada pelo sujeito ideológico.

O sentido se materializa no discurso, mas se dá no encontro da língua com a história e a partir da posição na qual o sujeito se inscreve para dizer. Para ilustrar essa ideia, trago um trecho da justificação do PL “um estado que se define como laico [...] não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião”. (BRASIL, 2015, p. 7).

Na filosofia, a moral é entendida como “as ideias [...] que norteiam os comportamentos dos seres humanos [...] como cidadãos”. (CHAUÍ, 2000 p. 46).

O artigo segundo da LDB preconiza:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p. 9).

Sendo o preparo para o exercício da cidadania um dos princípios e fins da educação nacional e a moral um conjunto de ideias que orientam o comportamento do cidadão, parece inegável dizer que a moral deve ser abordada pelo sistema público de ensino. Além disso, o Estado se diz laico, o PL afirma que a moral não deve ser temática do ensino nacional, mas muitas escolas ainda possuem a disciplina de Ensino Religioso.

De qualquer modo, aqui, a partir de Chauí a moral é entendida seguindo uma concepção filosófica e contemporânea. Logo, o encontro da língua com o momento histórico. Entretanto, se a ideia de “moral” for pensada em tempos anteriores, inclusive na época em que as escolas ministravam a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), pode-se perceber esse caráter religioso do termo e, essencialmente católico. A redação final do plano que acrescentava EMC ao currículo das escolas, segundo Cunha (2007, p. 290):

Foi realizada por uma comissão de quatro membros, entre eles Alceu de Amoroso Lima e o padre Leonel Franca, dois importantes dirigentes católicos. Cinco artigos foram dedicados à EMC, que mostravam seu fundamento na ética aristotélico-tomista e na teologia moral católica.

Sendo assim, é possível compreender duas diferentes concepções acerca de “moral”, em dois momentos históricos diferentes, em contextos distintos e assumidos por posições-sujeito diversas, o que demonstra a materialização do sentido especificamente no discurso.

3.3.1 Os esquecimentos necessários

No entendimento da análise do discurso, existem dois esquecimentos necessários para que o sujeito possa dizer/interpretar. Pêcheux, no livro *Semântica e Discurso* (2014) é quem conclui essa premissa.

A noção de esquecimento número 1 é cunhado por Pêcheux ao afirmar que o sujeito acredita ser a fonte de seu dizer, mas não o é, pois existe uma formação discursiva em seu inconsciente que determina o que ele pode ou não dizer, por isso, o seu dizer é apenas uma reformulação de um discurso outro. A ideia de esquecimento número 2 também foi originada nos estudos de Pêcheux e diz que o sujeito acredita que o que ele diz tem apenas um significado e que será perfeitamente compreendido por seu interlocutor.

O sujeito acredita que seleciona o enunciado, apagando algumas formas e privilegiando outras para transmitir exatamente a mensagem que deseja, mas isso não ocorre dessa maneira visto que ocorrem os equívocos e mal-entendidos.

3.4 HISTORICIDADE

Em uma rápida reflexão pode-se pensar o conceito de história como sendo essencialmente ligado a cronologia ou a sequência de acontecimentos ou mesmo a uma narrativa, porém, para a AD a história é pensada a partir de sua inscrição na língua e como ela se organiza para significar, portanto, analisada como historicidade. “O sujeito é sempre o sujeito do seu tempo e de sua sociabilidade. Esse sujeito será construído através das práticas sociais e da ideologia que darão as bases do complexo psíquico de indivíduo.” (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 45).

Partindo desse pressuposto, a historicidade entra na análise com o objetivo de notar em que condições o sujeito realiza seu processo discursivo e como isso afeta a construção dos sentidos dos seus dizeres “a história necessita do discurso

para existir, assim como a língua necessita dela para significar”. (FERREIRA, 2013, p. 191).

Os fatos somente são capazes de significar a partir da interpretação. “O fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar [...]”. (ORLANDI, 2015, p. 43).

E pensando que diferentes olhares sobre um fato resultam em diversas interpretações possíveis, pode-se notar aí a manifestação da ideologia, desvelando assim, o lugar de onde o sujeito diz.

A historicidade constitui a produção de sentidos, desse modo, pode-se perceber que não existe uma forma única de interpretar, o momento histórico em que se dá a interpretação deve ser levado em consideração, ou seja, os gestos de interpretação são plurais. (NUNES, 2005). Sendo assim, em cada momento histórico a linguagem simboliza de uma maneira.

Dito de outro modo, quando se questiona porque foi dito X e não Y, segundo Fernandes (2007, p. 49) é necessário recorrer à História,

[...] visando explicitar os processos socioideológicos que fazem com que tais lexemas, compreendidos como enunciados integrantes de diferentes discursos, tenham lugar em nosso cotidiano. Os efeitos de sentido desses então enunciados revelam conflitos sociais decorrentes dos espaços de enunciação, dos lugares sociais assumidos por diferentes sujeitos socialmente organizados.

Dessa forma, a história se coloca como indispensável para análise do discurso visto que essa teoria prima pela interpretação levando em consideração aquilo que é exterior à língua.

3.5 IDEOLOGIA: O SUJEITO NÃO É LIVRE

O termo “ideologia” é cunhado em 1810 e não se aproxima de nenhuma das conotações atualmente atribuídas a ele. Inicialmente a ideologia pretendia ser uma atividade científica focada nas ideias. Anos depois, Napoleão Bonaparte, após o fim da Revolução Francesa, volta a utilizar essa terminologia, mas para denominar, pejorativamente, algo irrealista e excessivamente subjetivo que atrapalhava o estabelecimento da ordem local.

Posteriormente, Marx e Engels trazem para os seus estudos essa noção seguindo um caminho bastante similar ao adotado pelo líder francês. No formato de crítica aos filósofos alemães, por não unirem teoria e prática, pensamento e realidade objetiva, Marx e Engels entendem a ideologia como algo distante das práticas histórico-sociais em função de sua extrema abstração.

O materialismo, tanto histórico quanto dialético, nasce dos estudos de Marx e Engels, então, na visão deles, a ideologia se distancia do material e ainda pode ser responsabilizada por cegar aqueles que tentam ver a realidade empírica. E é na esteira dessa reflexão que os pensadores começam a diferenciar trabalho material e trabalho intelectual, onde o segundo se sobrepõe ao primeiro por ser acessível somente àqueles que detêm o poder e conseqüentemente o conhecimento.

Visualizando, assim, as primeiras referências sobre a luta de classes, juntamente com a divisão social do trabalho, visto que, são as classes dominantes que dominam o trabalho intelectual, submetendo as classes dominadas ao trabalho material. Nas palavras de Chauí (2008, p. 58), “Marx e Engels determinam o momento de surgimento das ideologias no instante em que a divisão social do trabalho separa trabalho material ou manual de trabalho intelectual.”

A partir dessa reflexão sobre a divisão social do trabalho e a manutenção do poder, na qual classe dominante domina o trabalho intelectual e estende isso à dominação daqueles que exercem o trabalho material, Marx e Engels compreendem a ideologia como sendo veículo de dominação. Logo, na teoria marxista, a ideologia está maquiada de realidade, pois é apenas argumento da classe dominante para se manter poderosa.

A análise do discurso adota a perspectiva marxista de ideologia, porém a partir dos estudos realizados por Louis Althusser da referida noção. Em consonância com Marx, ele afirma que “as ideologias exprimem sempre, seja qual for a sua forma (religiosa, moral, jurídica, política), posições de classe”. (ALTHUSSER, 1980, p. 71).

Partindo daí, ele propõe duas teses para delimitar a noção de ideologia:

- a) Tese 1: “A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência”. (ALTHUSSER, 1980, p. 77). A partir disso compreende-se que a ideologia não corresponde à realidade, mas faz uma alusão a ela e que a partir da interpretação dessa representação imaginária é que se chega a própria realidade de mundo. Ainda refletindo sobre isso, Althusser, na tentativa de responder o porquê da necessidade

dessa representação imaginária do mundo, diz que “o que é reflectido na representação imaginária do mundo, presente numa ideologia, são as condições de existência dos homens, isto é, o seu mundo real”. (ALTHUSSER, 1980, p. 81).

Pensando nisso, pode-se perceber que, sob o viés ideológico, não há um real uno, genuíno, orgânico, desafetado, que justifique as posições de classe ou as relações de poder, mas sim interpretações e relações dos indivíduos para com o real em que vivem, que, concebem uma representação imaginária do outro submetendo-o ou submetendo-se. O que, paradoxalmente, nos leva a segunda proposição de Althusser.

b) Tese 2: “A ideologia tem uma existência material” (ALTHUSSER, 1980, p. 83). Já nas primeiras palavras que desenvolvem essa ideia, Althusser adverte que não há como demonstrar empiricamente a veracidade dessa afirmação, mas que cada um dos aparelhos ideológicos de estado é a realização de uma ideologia. Nas palavras de Althusser (1980, p. 84), “uma ideologia existe sempre num aparelho, e na sua prática ou suas práticas. Esta existência é material”.

Ao falar sobre a materialidade da ideologia, é preciso esclarecer dois pontos, o primeiro deles é que, para a AD pecheutiana, a ideologia se materializa na língua que, por sua vez, se materializa no discurso, que encontra sua forma material no texto. Então, seria possível afirmar que, em última instância, a ideologia tem uma forma material e ela é perceptível no texto.

O outro ponto que deve ser esclarecido é o que são esses aparelhos ideológicos aos quais tanto se refere Louis Althusser. O intuito da classe dominante é se manter no poder, porém não é capaz de fazer isso sem garantir a perpetuação da exploração e a reprodução dos ideias vigentes. É nesse momento que o Estado assume papel protagonista ao ativar os seus aparelhos repressores (ARE) para auxiliar na manutenção do poder. Os ARE são: “o governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.” (BRANDÃO, 2004, p. 23).

Ainda com o auxílio do Estado, são instaurados os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que aparecem maquiados de escola, família, religião, política, cultura, informação, direito, entre outros. A tarefa deles é intervir “pela repressão ou pela

ideologia tentando forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração”. (BRANDÃO, 2004, p. 23).

Ao ler o item de número 13 da justificação do PL, pode-se perceber que os seus idealizadores compreendem o funcionamento do AIE e o condenam quando esses aparelhos agem de modo contrário ao que é por eles defendido.

O uso da *máquina do Estado* – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal. (BRASIL, 2015, p. 6, grifo nosso).

O PL afirma que há a doutrinação político-ideológica nas escolas e que isso é prejudicial ao ensino, sendo assim, ao fazer essa crítica à utilização dos AIE para difundir ideias, ele está criticando a divulgação de certos pensamentos, justamente aqueles que não são compatíveis com os seus ideais.

Segundo Althusser (1980), os AIE e os ARE agem de maneiras distintas, porém com similaridades no momento de sua execução. Os ARE costumam escancarar a sua forma de opressão e repressão já que isso se dá de maneira massiva e agressiva, muitas vezes demonstrada até mesmo fisicamente. Nesse ponto, são bem divergentes dos AIE, porém há de se considerar que implicitamente há um jogo ideológico de pano de fundo mesmo quando se trata de ARE.

Todo o funcionamento da ideologia dominante está centrado nos AIE, mas, de certa forma, são eles que regem os ARE e a forma como agem os AIE são, frequentemente, mascarados e dissimulados de modo a fazer com que a própria classe dominada os dissemine e defenda.

Seguindo sua reflexão, Althusser (1980, p. 91) irá tirar duas conclusões que são decisivas para que Pêcheux possa pensar a ideologia. A primeira delas diz que “Só existe prática através e sob uma ideologia”, ou seja, as práticas sociais estão sempre submetidas a uma ideologia, não há como as relações estarem livres disso e nem os indivíduos. O que leva a segunda conclusão, segundo Althusser (1980, p. 91) “só existe ideologia através do sujeito e para sujeitos”, o que significa dizer que os seres são assujeitados, ou seja, sempre submissos à ideologia. Desse modo é possível compreender algo que é crucial para a AD francesa pecheutiana e foi uma

das principais contribuições desse estudioso para a teoria aqui abordada, “a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”. (ALTHUSSER, 1980, p. 93).

Assim, pode-se adotar uma visão mais ampla de ideologia como sendo “uma visão, uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica” (BRANDÃO, 2004, p. 30) ou como adotada pelos estudiosos brasileiros de AD, a ideologia é o “efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos”. (FERREIRA, 2013, p. 191).

Dito de outro modo, não há linguagem sem sujeito e o contrário também se aplica, não há como desvincular sujeito e ideologia, não há sentido sem sujeito e não há como compreender nenhuma dessas noções sem analisá-las na sua relação com a história. Nesse sentido, como o discurso é perpassado pela linguagem, não há discurso que não seja ideológico. Desse modo, o sujeito se submete à língua para dizer e estabelece uma relação de assujeitamento com a ideologia, logo, justificando o subtítulo desse subcapítulo, o sujeito não é livre. E isso se opõe ao proposto pelo do PL visto que o termo “liberdade” aparece dezoito vezes no documento e sempre associado ao ato individual e argumentando que os professores não deixam os seus alunos livres para pensarem por si só. Sendo assim, reitera-se a relevância dessa noção especificamente e de todo o corpo teórico da Análise do Discurso pecheutiana para se responder ao problema proposto por essa pesquisa.

3.6 FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS

É basilar se pensar sobre as formações imaginárias que subjazem o trabalho docente, a postura do aluno e as concepções sociais acerca da educação para se compreender aquilo que está sendo dito pelos entrevistados a respeito do PL Escola sem Partido. Segundo Orlandi (2015), aquilo que é conhecido como formação imaginária o é devido à combinação de três elementos que aparecem no discurso.

Um dos fatores necessários para o funcionamento das condições de produção, que operam no discurso, é a relação de sentidos. A partir disso, entende-se que um discurso estabelece relação com o outro na medida em que o discurso A é base para o discurso B e o discurso B assistirá ao discurso C. Por se tratar do dizer em curso e por se relacionar com dizeres realizados imaginados ou possíveis,

o discurso não tem início, meio ou fim. Partindo de uma relação empática, o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar de seu interlocutor. Desse modo, ele “prevê” o sentido que será produzido. A argumentação é regulada a partir desse mecanismo de antecipação objetivando certos efeitos sobre o interlocutor.

Pensando no lugar de onde fala o sujeito e que isso é constitutivo do dizer, aparece aí uma relação de forças. Por uma questão hierárquica e de pacto social, as palavras ditas em diferentes posições-sujeito significam de modo diferente, “[...] se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno.” (ORLANDI, 2015, p. 37). Então, o dizer do mais forte vale mais do que o dizer do mais fraco.

A relação de sentidos, a antecipação e a relação de forças constituem as formações imaginárias. Nessas formações imaginárias, projetam-se as posições dos sujeitos no discurso. Os sujeitos físicos ocupam lugares empíricos na sociedade enquanto os sujeitos discursivos ocupam posições no discurso.

O mecanismo imaginário concebe imagens acerca de sujeitos e objetos em uma dada conjuntura. Desse modo, o locutor projeta uma imagem sobre si mesmo frente ao seu interlocutor “quem sou eu para lhe falar assim?” e também lança a imagem do interlocutor sobre si mesmo “quem é ele para que eu lhe fale assim?” e também delinea o objeto “do que estamos falando para dizer assim?” e é desse modo que vai se constituindo um diálogo. Se o chefe, na empresa, pergunta ao funcionário como foi o dia de trabalho ele irá responder de uma maneira e se um amigo, em um bar, pergunta como foi o dia de trabalho, esse mesmo funcionário responderá de um modo diferente.

No caso supracitado, não se está falando do funcionário enquanto pessoa, mas sim do lugar socialmente ocupado, pois é ele que opera no discurso através do imaginário e isso é uma parte indissociável da linguagem. Tanto a antecipação, quanto a relação de forças, assim como a relação de sentidos estabelecida entre um discurso e outro contribuirão para a significação do que é dito. (ORLANDI, 2015).

3.7 FORMAÇÕES DISCURSIVAS

O termo “formação discursiva” surge no mesmo ano em que a AD, porém fora de seus domínios. É em “Arqueologia do Saber”, escrito por Michel Foucault (1969) que essa noção é esboçada. Desse modo, a AD se apropria dessa noção fazendo

algumas modificações de base marxista, pois ela é essencialmente materialista e a concepção de Foucault se distancia um pouco desse quesito.

O assujeitamento contribui para a reprodução das relações sociais e os AIE garantem que essa reprodução seja materialmente assegurada. As classes estabelecem relação de oposição e determinam o confronto no interior dos aparelhos. E é nesse contexto que as ideologias se apresentam como materiais no discurso. (COURTINE, 2009, p. 71-72)

As FD's fazem parte da composição das formações ideológicas. Sobre isso, Pecheux e Fuchs afirmam:

A ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”: esta lei constitutiva da *ideologia* nunca se realiza “em geral”, mas sempre através de um conjunto complexo de determinado de *formações ideológicas* que desempenham no interior deste conjunto, em cada fase histórica da luta de classes, um papel necessariamente desigual na reprodução e transformação das relações de produção, e isto em razão de suas características “regionais” (o Direito, A moral, O conhecimento, Deus etc.) e, ao mesmo tempo, de suas características de classe. (FUCHS; PÊCHEUX, 2014, p. 164, grifo dos autores).

Courtine (2009) afirma que as formações ideológicas (FI) estão ligadas às FD's em três pontos principais:

- a) “a instância ideológica estabelece, sob a forma de uma contradição desigual no seio de aparelhos, uma combinação complexa de elementos dos quais cada um é uma FI.” (COURTINE, 2009, p. 72). Ou seja, é possível falar sobre o mesmo assunto de maneiras diferentes;
- b) as FD's que constituem a mesma FI podem ser distinguidas umas das outras. (COURTINE, 2009, p. 73). Inclusive, é essencial para uma FD estabelecer relações antagônicas com uma FI para que as materialidades linguísticas dessa se inscrevam, em forma de refuta, naquela. Além disso, isso pode se estabelecer de modo a dar corpo as oposições entre uma FD e outra;
- c) “É no interior de uma FD que se realiza o “assujeitamento” do sujeito (ideológico) do discurso.” (COURTINE, 2009, p. 73). O processo discursivo que ocorre no interior de uma dada FD é a matriz da constituição de sentido para/no sujeito. A FD é dependente do interdiscurso na medida em que não é possível dissociar o processo discursivo, que é a formulação de paráfrases ou seleção de palavras e termos que estabelecem relação de

sinonímia, do interdiscurso que é, efetivamente, onde estão localizadas essas expressões.

O interdiscurso é uma das formulações que Pêcheux acrescenta aos estudos de Foucault porque é a partir dele que as modalidades do assujeitamento poderão ser analisadas. O interdiscurso nada mais é do que

O lugar no qual se constituem, para um sujeito falante, produzindo uma sequência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, pelos quais o sujeito enunciador vai dar uma coerência à sua declaração. (COURTINE, 2009, p. 74).

É importante ressaltar que, no momento em que esses objetos forem encadeados no discurso com o objetivo de produzir sentido, se fará presente o intradiscurso (fio do dizer). E é nesse processo que língua e discurso se articulam situando a interpelação ideológica do sujeito enunciador.

No interdiscurso está o pré-construído, que é um elemento que já se encontra ali situado, mas ao ser deslocado para o intradiscurso produz um efeito de nova construção. Dessa forma é criada uma ilusão de evidência no discurso, de universalidade do sujeito e homogeneidade na FD. Entretanto, é válido refletir sobre a permeabilidade das FD's, elas possuem fronteiras porosas pelas quais outros saberes vão sendo introduzidos.

O interdiscurso fornece elementos para formar uma sequência discursiva (SD). No momento em que esses elementos estão encadeados na SD tem-se o intradiscurso. E, dessa forma, os enunciados estão articulados.

A partir do estudo de Courtine, têm-se três conclusões centrais sobre a noção de FD em AD. A primeira delas diz que é no interdiscurso que o enunciável será constituído e esse processo ocorre de maneira exterior ao sujeito de enunciação. A segunda delas diz que o assujeitamento ocorre a partir da identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito de uma FD e a terceira e última conclusão de Courtine diz que uma SD é um conjunto imbricado de FD e FI. (COURTINE, 2009, p. 76).

Após esboçar, brevemente, o percurso histórico da AD e de sistematizar algumas noções dessa teoria linguística, cabe seguir para o exercício de análise das respostas sobre o PL Escola sem Partido e sobre a visão de escola expostas no questionário aplicado.

4 ANÁLISES

“[...]

Chega mais perto e contempla as palavras.

Cada uma

tem mil faces secretas sob a face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre ou terrível que lhe deres:

Trouxeste a chave?

Repara:

ermas de melodia e conceito

elas se refugiaram na noite, as palavras.

Ainda úmidas e impregnadas de sono,

rolam num rio difícil e se transformam em

desprezo.”

Carlos Drummond de Andrade

Após esboçar o arcabouço teórico da AD pecheutiana, faz-se nesse capítulo, um exercício de análise. É importante destacar que o analista não almeja a imparcialidade e tampouco deixa de se colocar enquanto sujeito ao realizar seu trabalho, pois sabe que isso é da ordem da impossibilidade. Apresentar-se-á um viés analítico dos corpora discursivo, entretanto não se tem como objetivo esgotá-la e nem se pretende apresentá-la como una ou exata. Ao dizer isso, pode-se pensar que apenas o analista interpreta, mas não é o caso.

A interpretação, segundo Orlandi (2015, p. 58), acontece em dois momentos distintos, o primeiro deles é de responsabilidade daquele que diz, pois manifestar-se sobre algo já é interpretar e ao analista cabe “descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise.” O segundo momento, já que não há descrição sem interpretação, mostra que o analista se envolve na trama, pois

[...] é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação. (ORLANDI, 2015, p. 59).

Todas as sequências discursivas aqui transcritas mantêm o seu formato original. Para fins de análise, somente serão consideradas as perguntas²⁶ que requeriam resposta de conteúdo acerca do Projeto de Lei.

4.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA ESCOLA LIBERTADORA

A primeira pergunta do questionário aplicado para a realização desse trabalho questionava sobre a importância dos posicionamentos do professor para a orientação (teórica, filosófica e econômica) do aluno. A partir de uma das respostas para essa pergunta, foi estabelecida a Formação Discursiva Escola Libertadora e também, a forma-sujeito dela: educar é um ato político.

Os Aparelhos Ideológicos e Repressores do Estado visam sempre oprimir e submeter os seus cidadãos, desse modo, entende-se que o PL Escola sem Partido visa justamente isso, cercear a liberdade dos professores, o que, automaticamente, restringe as possibilidades de aprendizado dos estudantes e ocasiona em seres que não questionam a opressão, pois não são capazes de percebê-las, inclusive, às vezes, o trabalho desses Aparelhos é tão eficaz, que faz com que o povo admire e queira se tornar o opressor e não aquele que combate a opressão.

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. (FREIRE, 1987, p. 22).

Desse modo, os estudos de Paulo Freire sobre a ação libertadora, promovida dentro da escola originam a formação discursiva Escola Libertadora proposta por esse trabalho e a partir de seus ensinamentos, tem-se também a forma-sujeito dessa FD, representada pela sequência discursiva apresentada logo abaixo, além de, por consequência, a PS1 estar centrada nesses ideais.

SD: - *Sim, pois a educar é um ato político.*

Ao afirmar que educar é um ato político, o sujeito traz a tona os trabalhos de Paulo Freire (1989), se coloca no centro da FD e institui a forma-sujeito dessa primeira Formação Discursiva. Em 1980, em conferência ministrada na Universidade

²⁶ Conforme explicitado na página 13 do presente trabalho.

Estadual de Campinas, ao falar sobre o êxito no processo de alfabetização de jovens da Nicarágua, Paulo Freire afirma: “antes de ser uma visão educacional para o professor, o que vem ocorrendo na Nicarágua possui uma visão política. Afinal **educar é um ato político.**” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1986, grifo nosso).

Ao fazer essa afirmação o sujeito assume uma posição libertadora no que diz respeito às suas concepções sobre ensino e escola. Educar é um ato político na medida em que a organização escolar se baseia em um projeto político pedagógico e que é necessário que o professor faça escolhas no momento do planejamento de suas aulas e também na hora da execução delas.

4.1.1 Posição Sujeito 1

A posição sujeito de número 1 engloba os dizeres que assumem uma plena identificação com a forma-sujeito da FD.

SD1: - *Sim! Acredito que toda educação é política! Quando o professor se isenta, ele já está assumindo a posição de invisibilizar determinados temas.*

Essa sequência discursiva se constitui sobre o saber central da FD e traz uma especificação sobre as possibilidades de posicionar-se. O professor tem um posicionamento ideológico, mesmo quando diz o contrário disso e quando tenta se isentar, já está se posicionando. Dizer que se abstém ou que não se tem uma posição sobre determinado tema já é posicionar-se e a SD1 justifica essa afirmação quando afirma que ao se isentar o professor invisibiliza determinados temas.

E aqui, se faz também uma antecipação, pois o sujeito prevê o dizer que viria logo após ele afirmar “acredito que toda educação é política” e já argumenta no intuito de refutar a possibilidade da afirmação de que o professor pode ser isento no quesito ideologia.

Ao afirmar que ao isentar-se, o professor já assume uma posição, essa SD demonstra que ao falar A e silenciar B, o educador já está assumindo uma oposição contrária a B e favorável a A. Não há como dizer duas coisas simultaneamente e ao enunciar algo, deixa-se de lado outro discurso. “A política do silêncio produz sentidos necessários ao apagamento de todo um conjunto de sentidos que não devem ou não podem ser produzidos.” (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 84). Ao trazer a tona um dizer, apaga-se, outro.

Ademais, a AD entende que “há sempre no dizer um não-dizer necessário” (ORLANDI, 2015, p. 81). Ou seja, quando o professor diz algo sobre determinado tema, alguma coisa deixa de ser dita e, isso é uma tomada de posição. Assim, traz-se outras quatro sequencias discursivas pertencentes a PS1.

SD2: - Acredito que sim, pois é uma ilusão pensarmos que um ser humano consegue ser 100% isento de posicionamento em diversos âmbitos, mas o convívio com diversos posicionamentos nos tronam seres mais críticos, e assim podemos construir conhecimento para também nos posicionarmos na sociedade ideologicamente, filosoficamente, politicamente, economicamente.....

Essa segunda sequência discursiva fala sobre a impossibilidade da neutralidade, visto que “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa”. (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 28) e ainda acrescenta que não é possível construir conhecimento que não seja dialógico.

Aqui se trata da ideia de que só se tem um posicionamento porque ele foi construído no contraste com outros. Logo, não há como ter uma posição sem ter tido contato com opiniões.

A SD2 fala sobre a impossibilidade de isenção e da diversidade de posicionamentos necessários para a construção da opinião. A próxima SD compreende que esses fatores são importantes para o ambiente escolar e acrescenta que a tentativa de cerceá-los é um tipo de censura.

SD3: - Certamente foram escritos por pessoas que nunca lecionaram e trata-se de tentativa de censura.

Essa sequência discursiva apresenta considerações a respeito dos deveres do professor, artigo quarto do PL, e é resposta da segunda pergunta do questionário. O advérbio “certamente” indica baixa margem pra dúvidas, ou seja, a afirmação categórica aqui expressa, manifesta a indignação do sujeito por estes deveres não terem sido elaborados pela categoria dos professores já que estão direcionados aos professores.

Percebe-se aqui uma questão de falta de representatividade, seguindo a ideia exposta por Maria Carolina de Jesus no livro “Quarto de Despejo”, “é preciso conhecer a fome para saber descrevê-la”. (JESUS, 1960, p. 26). Dito de outro modo,

é necessário estar dentro da sala de aula assumindo o papel de educador para poder descrever quais “deveres” seguir.

Nessa SD também é apresentada a ideia de censura. Aqui se assume uma posição de que o intuito central desse PL é censurar os professores para que eles não possam mais se expressar e as aulas estejam de acordo com uma moralidade específica não levando em conta a pluralidade de ideais presentes nos bancos escolares.

Reiterando a ideia de censura apresentada na SD3, a SD4 explica que a liberdade de expressão, que é o extremo oposto da censura, é essencial em um país democrático e que o PL rompe com um dos pilares desse sistema de governo.

SD4: - Certamente. A censura é o contrário da liberdade de expressão. E a liberdade de expressão é um dos pilares de qualquer democracia.

Nessa sequência discursiva pode-se observar a mesma linha de pensamento da SD3 no quesito censura, mas nesse dizer opõe-se a censura à liberdade de expressão e se afirma que a liberdade de expressão é um dos pilares da democracia, ou seja, os deveres do professor contrariam o princípio democrático, base fundante da república do Brasil.

Entretanto, cabe aqui fazer uma reflexão a respeito de como a liberdade de expressão é concebida, de como é colocada em prática e de como é discursivizada. Ela é importante para o Estado democrático visto que este tem como pressuposto básico a soberania popular no que diz respeito à escolha de seus representantes.

Ainda assim, deve-se pensar se ser livre para expressar-se significa poder dizer e fazer qualquer coisa sem nenhum tipo de restrição. A prova de que a liberdade de expressão não autoriza fazer absolutamente tudo são as normas e regras de conduta social, também conhecida como leis. Ao descumpri-las e ser submetido à pena de reclusão se tem a liberdade, inclusive física, tolhida.

Dizer algo sem nenhum tipo de critério justificando isso pelo viés da liberdade de expressão também pode resultar em um dilema moral e até mesmo legal. Quando o que é dito trata-se de uma ofensa a alguém, o falante utilizou da sua liberdade, porém o interlocutor teve sua liberdade de ser respeitado negada. Ao proferir um discurso racista, machista, homofóbico, xenofóbico, misógino, para além ser moralmente condenável, já que se trata de insultar a constituição pessoal de um ser humano, poderá configurar-se crime.

A SD4 foca na liberdade de expressão, assim como, de certa forma, a SD5 também o faz. Todavia, a SD5 traz algo que até então não havia sido percebido nas SD's anteriores. Várias delas falam sobre a construção de opiniões e como esse processo acontece. A SD5 entende que isso é de extrema relevância, mas acrescenta a ideia de desconstrução.

SD5: - Sim, porque não tem como manifestar, expressar, informar corretamente os alunos sem ter opinião, sem questionar a opinião, sem derrubar opiniões e fazer os alunos pensarem como cidadãos.

A partir do questionamento sobre a possibilidade de contradição entre o PL e Constituição brasileira, obteve-se a resposta contida na SD5. “fazer os alunos pensarem como cidadãos” é um dos princípios da LDB “a educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2016, p. 9) e essa SD afirma que para atingir esse objetivo somente é possível através da possibilidade de manifestação e expressão de pensamento.

4.1.2 Posição Sujeito 2

A posição sujeito de número 2 ainda está dentro da Formação Discursiva da Escola Libertadora, porém, ao contrário da PS1, ela não está centralizada e configura assim, um cenário de contra-identificação com a forma-sujeito dessa FD. A identificação plena ocorre quando os sujeitos localizados na FD reproduzem, fielmente, o saber central dela em seus discursos, mesmo que isso aconteça através de paráfrase. Já a contra-identificação, acontece quando os sujeitos reproduzem o saber central da FD com ressalvas.

Desse modo, as sequências discursivas que estão aqui descritas, compreendem que a escola deve ser libertadora e se opõem ao PL, mas o fazem deixando claro que estão buscando a liberdade individual e que uma ou outra proposição do Projeto de Lei tem, remotamente, algum fundamento.

SD1: [...] Conhecer os posicionamentos dos professores nos dá a LIBERDADE de nos posicionarmos diante deles, seja concordando ou discordando.

Essa primeira sequência discursiva ilustra a contra identificação do sujeito com o saber central dessa FD, que é “educar é um ato político”, em razão de compreender que os professores também são seres ideológicos e que o aluno não é

impelido a adotar as concepções de seus educadores, mas depende de outras opiniões para formar a sua.

Entretanto, não ocorre uma identificação plena na medida em que está mobilizado aqui um ideal de “LIBERDADE” (com letras maiúsculas conforme escrito no arquivo original de respostas). A liberdade é um princípio liberal, ou seja, focado no livre comércio e nas liberdades individuais. E, desse mesmo modo, esse ideal está contemplado pelo PL. Inclusive, a justificativa do PL gira em torno da liberdade do aluno e de seus responsáveis. Não obstante, o vocábulo “liberdade” aparece dezoito vezes nas nove páginas do Projeto.

Atualmente, é muito comum utilizar a liberdade para justificar todos os atos e dizeres, porém nunca se compreendeu tão bem a inexistência dela e o quanto se é submisso como nos dias de hoje.

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade brasileira atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. (ORLANDI, 2015, p. 48).

Isso é o que na AD pecheutiana vai delinear a noção de assujeitamento e o modo como será percebido que ninguém é totalmente livre.

SD2: - Sou contra. Ela vai contra todos os preceitos educativos e ideológicos. Não sou favorável ao professor que se manifesta superior ao aluno, ou que se aproveita do seu cargo para discriminá-lo por suas opiniões contrárias, mas acredito que a aprovação desse projeto fere os nossos direitos fundamentais.

Essa SD responde à quarta pergunta do questionário (Como você se posiciona em relação ao Projeto de Lei Escola Sem Partido? Justifique.). Há um posicionamento contrário ao PL porque vai contra os princípios básicos da democracia, contudo, o terceiro período da resposta é iniciado por um advérbio de negação indicando que não há concordância com algo que o imaginário coloca como sendo parte da rotina escolar.

Dito de outro modo, essa posição é contrária ao PL ao mesmo tempo em que não concorda com uma situação que supostamente se apresenta em ambiente escolar, na qual os professores se colocam como superiores aos alunos e os discriminam quando o pensamento diverge. Assim, percebe-se a contra

identificação, o dizer ainda pertence à FD da escola Libertadora, mas já está muito próximo de sua fronteira, quase migrando para um novo saber.

O sujeito se diz contra, mas defende o conteúdo expresso no PL, e assim percebe-se que “quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso a sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída”. (ORLANDI, 2012, p. 104) e que a contradição é intrínseca ao dizer, ou seja, a ideologia está se manifestando na linguagem por meio da contradição.

Outro entrevistado responde que, para além de o professor não poder se aproveitar do seu cargo para divulgar o que pensa, ele só deve expressar-se a partir da solicitação de um dos alunos.

SD3: - O professor deve ser um guia para a vida do estudante. É importante que, como formador de opinião, e caso solicitado, possa explicar sobre assuntos políticos, ressaltando que, é sua opinião pessoal, e que não há apenas uma opinião correta para este tipo de problemática.

A SD acima transcrita pertence à FD Escola Libertadora, pois compreende a função de guia do professor sem o ver como detentor do conhecimento e nem transmissor de informações, além disso, nota-se o entendimento de que o educador também é um formador de opinião.

A contra identificação se percebe a partir da condicional “caso” antecedendo a palavra “solicitado”. Ou seja, o profissional da educação somente pode se expressar se o aluno explicitar que deseja isso, logo, não há liberdade de expressão, nem autonomia no fazer docente.

Após analisar os textos advindos do questionário, pôde-se perceber dizeres que resultaram na formação discursiva Escola Libertadora e em duas posições ocupadas pelos sujeitos que nela se inserem. Essa organização de análise não se deu de maneira arbitrária, ela está baseada naquilo que a AD entende como metodologia de interpretação.

Ademais, é importante ressaltar que a PS1 e a PS2 não são opostas ou mutuamente excludentes, o que ocorre é uma delas está no centro dessa FD e a outra está mais distante, nas proximidades de sua borda. Ainda a partir da análise dos discursos obtidos através do questionário, observou-se que alguns sujeitos ocupam a posição de desidentificação com o saber central da FD Escola Libertadora e isso possibilitou a identificação de uma formação discursiva divergente, que se

contrapõe completamente ao ideal libertário, composta por posições-sujeito que lhe são próprias.

4.2 FORMAÇÃO DISCURSIVA ESCOLA CONSERVADORA

A Formação Discursiva Escola Conservadora surge a partir de uma ruptura com a forma-sujeito da Formação Discursiva Escola Libertadora. Se o saber central da primeira FD aqui exposta era “educar é um ato político”, a segunda FD traz dizeres que se opõem completamente a esse discurso.

SD: - *Errado, escola não é política!*

Ao enunciar essa sequencia discursiva, o sujeito se coloca como contrário a um dos mais caros ensinamentos de Paulo Freire. Ao afirmar que a escola não é política se faz um deslocamento da ideia de educação como é concebida atualmente pelos documentos oficiais ou do conceito de política como vem sendo pensado desde o surgimento do termo na *polis* grega. A organização escolar se dá a partir de um Projeto Político Pedagógico e é pautada na gestão democrática conforme se pode observar em excerto retirado da LDB:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...].

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

[...].

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...].

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

[...] (BRASIL, 2016, p. 10).

Desse modo, percebe-se uma incompatibilidade entre essa posição-sujeito e a LDB. Ademais, nota-se em diversas SD's uma distorção sobre a concepção do termo “política”, pois ela não está sendo vista como possibilidade de tomada de decisões e sim como partidária.

4.2.1 Posição Sujeito 1

A posição sujeito 1 está inteiramente baseada nessa concepção de que a escola não é política, mas sim um espaço exclusivamente conteudista, onde o

professor transmite conhecimentos acerca de sua disciplina ao aluno, que deve absorver informações já que não as possui.

SD1: - *Acho que isso depende muito do comportamento do ouvinte (no caso o aluno). O professor pode ir na frente e ficar falando sobre o partido que apoia e tudo mais (o que já não acho certo), mas também depende muito da atitude do aluno ao encarar essa situação, para não se deixar “ferir” só por conta de ideologias diferentes. O certo seria este aluno conversar com superiores e mostrar que isso não faz parte da aula.*

A primeira sequência discursiva da PS1 da FD Escola Conservadora coloca o aluno como um sujeito totalmente passivo, dessa forma, tem-se uma concepção de aluno como tábula rasa retomando o pensamento dos precursores da filosofia empirista no século XVII e é uma comprovação do que diz Paulo Freire a respeito da educação bancária.

Ao afirmar que “o certo seria este aluno conversar com superiores e mostrar que isso não faz parte da aula”, o enunciador dessa SD corrobora com aquilo previsto no PL Escola sem Partido, “Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.” (BRASIL, 2015, p. 3). Desse modo, percebe-se plena identificação do sujeito com a formação discursiva em que está inscrito.

SD2: - *No sentido político, creio que não devam se posicionar²⁷, mas sim, nos passar a realidade. Na questão social, sim devem se posicionar, pois muitas vezes passamos mais tempo com os professores do que com nossos pais. Então, eles influenciam muito nas nossas decisões futuras.*

SD3: – *[...] os professores devem falar a **verdade** sem expor sua opinião.*

SD4: - O professor deve passar o conhecimento adquirido durante a sua vida. O que alguns julgam como ação partidária na verdade é apenas a explicação de um fato, não podemos distorcer a verdade para agradar a opinião política de pais e alunos.

SD5: - *[...] É uma questão de saber respeitar todas as opiniões, e informar aos alunos apenas o que é fato [...].*

²⁷ Os desvios ortográficos não foram corrigidos na tentativa de manter a originalidade da materialidade discursiva.

Essas SD's revelam uma posição que compreendem o social como sendo diferente do político e não atrelados como são. Há, também, uma compreensão de realidade/verdade desconsiderando a interpretação. Dito de outro modo, a realidade é simbólica na medida em que só existe através interpretação e é perpassada pelo simbólico da linguagem, logo, não há como o professor “passar a realidade” ou “falar a verdade” sem interpretá-la e não há como interpretar sem se posicionar.

Não há como abordar teorias imparcialmente, não existe como falar sobre nenhum assunto sem estar ideologicamente interpelado. “Ou seja, sem se posicionar perante uma sociedade de classes, pelo fato de não admitir uma separação entre teoria e política”. (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 75). Em uma sociedade marcada pela oposição de classes, sendo assujeitado à uma determinada ideologia, não tem como fugir da tomada de posição.

SD6: - *O professor não deve influenciar na vida política dos alunos, como ninguém deve influenciar na vida política de ninguém, pois são opiniões pessoais.*

SD7: - *Creio que essas normas garantem a imparcialidade dentro da sala de aula, garantindo ao aluno ter seu próprio posicionamento sobre esses temas, sem a influência dos seus professores (religião, política, crenças e etc..)*

As SD's 6 e 7 afirmam que não só o professor não deve influenciar nas opiniões dos seus alunos como ninguém deve fazê-lo, pois as opiniões são pessoais. Seguindo na esteira dessa reflexão, surge o questionamento, como, então, as pessoas constituem opiniões senão influenciadas por outras?

Conforme Althusser (1980), existe três grandes aparelhos formadores de opinião: a família, a igreja e o Estado. Esses aparelhos ideológicos são constituídos e geridos por pessoas e se entrelaçam na organização social, logo, não há como não ser influenciado, em alguma medida, por eles.

Ainda assim, por mais que não fossem esses aparelhos a influenciar de modo direto, eles influenciariam indiretamente, seja através dos livros que se lê, dos filmes e seriados que se assiste, das regras implícitas dos ambientes que se frequenta e das normas e leis impostas socialmente.

Tudo aquilo que se produz, intelectualmente falando, está de acordo com as concepções sociais do momento histórico de produção “toda produção intelectual de uma época, resulta das contradições sociais determinadas daquela sociabilidade, de sua conjuntura política e econômica”. (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 21) e não há como ficar alheio a isso já que se vive em sociedade.

Além disso, não há como formar opinião isoladamente visto que os sentidos somente são estabelecidos ao levar em consideração as condições histórico-sociais de produção dos discursos, “toda e qualquer enunciação é resultado das relações sociais que o sujeito estabelece. O sentido de uma palavra, de uma frase não é assegurado pelo arranjo sintático de seus elementos.” (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 24). O contexto de enunciação e as relações sociais estabelecidas são fundamentais e decisivas para produção de sentidos e formação de opiniões.

Ao dizer que as opiniões são pessoais, o sujeito enunciador da SD6 deixa de considerar o caráter social dos dizeres, pois, de acordo com Fernandes (2007, p. 33),

O sujeito discursivo deve ser considerado sempre como um ser social, apreendido em um espaço coletivo; portanto trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um “eu” individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social. (FERNANDES, 2007, p. 33).

Então, não há como as opiniões serem pessoais se revelam lugares sociais e se em algum momento da existência foram influenciadas por outrem.

4.2.2 Posição Sujeito 2

Ocupando a posição sujeito de número 2 da Formação Discursiva da Escola Conservadora, têm-se dizeres que mobilizam a ideia de doutrinação dentro do ambiente escolar. Essa é justamente a prática condenada pelos criadores do Movimento Escola sem Partido desde os tempos em que essa era só uma página na rede. Desse modo, as sequências discursivas aqui esboçadas tratarão dessa acepção.

SD1: - *Sou a favor. Acho que tem hora e local para que seja expressada a opinião, e sala de aula não é lugar de doutrinação e sim de ensino. O professor deve ensinar com imparcialidade e deixar com que o aluno formule sua própria opinião sobre qualquer tema.*

SD2: - *Os índices de discriminação certamente vão subir e vai ter muito professor protestando em sala de aula ao invés de ensinar sua disciplina se isso acontecer.*

SD3: - [...] *Professores que usam alunos para persuadir acerca de suas ideias políticas e ideológicas já não são mais dignos do posto.*

Essas primeiras sequências discursivas demonstram total apoio ao Projeto de Lei Escola sem Partido e ainda, na primeira SD lê-se explicitamente o termo (e toda a conotação pejorativa nele intrínseca) “doutrinação”. Retoma-se a falsa crença da imparcialidade e da possibilidade de construção da sua própria opinião sem qualquer interferência de terceiros.

A SD2 aprofunda a ideia da doutrinação elevando o termo à “protestando” e ainda diz que se o PL não for aprovado os índices de discriminação certamente vão subir. Ou seja, há um imaginário de professor que discrimina seus alunos de acordo com as concepções sociais deles e que isso será intensificado se as leis não forem alteradas. Nesse caso, para além de presumir que o professor é um doutrinador, entende-se que o professor é também um criminoso na medida em que discrimina seus próprios estudantes.

A SD3 supõe que os professores usam seus alunos para os convencer sobre a pertinência de uma determinada corrente ideológica. E, ainda determina qual professor é e qual não é digno do seu posto. Esse imaginário social, onde todo mundo determina o que é bom ou ruim para o ambiente escolar, já está enraizado na sociedade contemporânea brasileira, entretanto, somente se faz isso em relação aos profissionais da educação, ninguém se atreve a dizer como qualquer outro profissional deve conduzir o seu trabalho. Isso acontece porque ao

[...] tomar a palavra, sempre uma prática social, ela instaura um processo de significação, de tal modo, que se confunde o fato em si e o dizer sobre ele. Isso faz instalar várias interpretações sobre o acontecimento histórico, atribuindo-lhe sentido e, nessa luta, algumas interpretações tornam-se dominantes, outras são silenciadas. Alguns sentidos vão-se discursivizando e se cristalizando no meio social, tornando-se óbvio (evidência), uma vez que aquilo que é visto/lido se apresenta como tendo um sentido, e, a linguagem aparece como algo neutro e transparente. (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 104).

Desse modo, certas noções sobre qual a função do professor, sobre quem pode opinar na educação e sobre o que é bom ou ruim para os alunos já estão arraigadas e cristalizadas na sociedade de uma maneira tão intensa que quase não há espaço para que os próprios educadores digam como se faz o seu próprio trabalho tendo aí o apagamento do discurso do profissional da educação acerca dessa temática.

SD4: - *A manifestação do pensamento, criação, expressão e informação podem ser expressadas desde que não prejudique ou encoraje agressividade em nenhum outro ser humano. Ou seja, devem existir limitações sim para liberdade de expressão pensando no respeito às pessoas que não seguem a mesma ideologia, portanto, para que o professor ou os alunos não sejam prejudicados, e muito menos a convivência entre eles seja prejudicada também, um não fere necessariamente os princípios do outro. É uma questão de ponderar o que deve ou não ser expressado.*

Já no seu início, a SD4 demonstra uma preocupação com o encorajamento da agressividade entre seres humanos e entende que, em alguma medida, a manifestação de pensamentos e informações leva a isso. Desse modo, essa SD compreende a solução para esse problema como sendo uma limitação da possibilidade de expressar-se e ponderando quais são as coisas que podem ou não podem ser expressas. Ou seja, apesar de utilizar o termo “limitação”, essa SD propõe censurar alguns dizeres em prol de outros. Isso retoma uma resposta dada ao questionário e que pertence a PS1 da FD Escola Libertadora: *“Acredito que está tentando ser feita uma censura velada. Entende-se que não será censurado caso seja um posicionamento de acordo com o que convenha ao governo atual.”*

Ao mesmo tempo, a SD4 fala sobre respeitar as pessoas que não são interpeladas pelos mesmos pressupostos ideológicos e no final, reforça a ideia de verificar o que pode e o que não pode ser expressado. Logo, percebe-se a contradição, que é constitutiva do dizer, nesse excerto.

O sujeito não é homogêneo, seu discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos em oposição, que se negam e se contradizem. Ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. (FERNANDES, 2007, p. 36).

Essa SD contraditória pode ser lida do seguinte modo: as pessoas precisam respeitar opiniões contrárias. Não se devem expressar certas opiniões, pois isso pode culminar em agressividade prejudicando a convivência dos professores com os seus alunos.

Para sintetizar e possibilitar uma melhor visualização da análise aqui proposta apresenta-se um comparativo no Quadro 1.

Quadro 1 – Comparativo das análises realizadas

(continua)

FORMAÇÃO DISCURSIVA	ESCOLA LIBERTADORA	ESCOLA CONSERVADORA
FORMA-SUJEITO	“Educar é um ato Político”	“Escola não é política”

(conclusão)

POSIÇÃO-SUJEITO	PS1	PS2	PS1	PS2
MODALIDADES DE DESDOBRAMENTO	Identificação Plena	Contra-identificação	Identificação Plena	
VIÉS DE IDENTIFICAÇÃO			Conteudista	Doutrinação
EXEMPLO DE SEQUÊNCIA DISCURSIVA	<i>Sim! Acredito que toda educação é política!</i>	<i>Conhecer os posicionamentos dos professores nos dá a LIBERDADE de nos posicionarmos diante deles, seja concordando ou discordando.</i>	<i>É uma questão de saber respeitar todas as opiniões, e informar aos alunos apenas o que é fato</i>	<i>Sou a favor. Acho que tem hora e local para que seja expressada a opinião, e sala de aula não é lugar de doutrinação e sim de ensino.</i>

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Na FD Escola Libertária não há diferentes vieses de identificação em função de existir uma posição-sujeito que apresenta plena identificação com a forma-sujeito e uma posição-sujeito que estabelece contra-identificação com a mesma. Já na FD Escola Conservadora, foram encontradas duas posições-sujeito que se identificam plenamente com a forma-sujeito, porém através de pressupostos diferentes já que algumas SD's têm dizeres voltados aos conteúdos programáticos das disciplinas escolares e outras trazem à tona uma suposta doutrinação.

O que possibilita que duas posições-sujeito com focos tão distintos estejam centradas na FD Escola Conservadora é justamente o fato de a forma-sujeito estar amplamente posta. Se a PS1 lê a escola como um ambiente exclusivamente conteudista onde não tem vez qualquer aspecto social e, por isso, não sendo política, a PS2 entende que a escola não é política, pois não é um espaço doutrinário ou de expressão ideológica.

A partir dos pressupostos teóricos da análise do discurso se faz uma tentativa de explicitar aquilo que não está aparente, de interpretar de maneira aprofundada aquilo que foi dito e é justamente essa a função dessa teoria materialista da linguagem, “explicar os caminhos do sentido e os mecanismo de estruturação do texto.” (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 25). Dessa forma, percebe-se como as materialidades são capazes de produzir sentido para além daquilo que está, aparentemente, contido nelas mesmas.

A AD permite que se dê algumas interpretações sobre os discursos e que se note implícitos porque compreende que nenhum dizer simplesmente surge ou é inventado, “nenhum discurso nasce do nada, mas de um trabalho sobre outros discursos”. (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 26) e esse trabalho é da ordem da paráfrase, da reformulação, da reconfiguração, por isso, se faz necessária a análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É válido reiterar que a análise aqui proposta não tem a pretensão de ser estanque e compreende-se que é só uma das possibilidades de interpretação, pois o analista aceita a tarefa de propor uma leitura, mas entende que não é capaz de deixar de lado a ideologia que o interpela no momento em que realiza o seu trabalho.

A interpretação realizada pelo analista do discurso se dá sempre a partir de um lugar discursivo, e, nesse sentido, será também afetada ideologicamente pela posição de classe. No entanto, o analista de discurso tem que buscar a objetividade que será possível através dos dispositivos teóricos da teoria do discurso e dos dispositivos analíticos que o objeto discurso aciona. [...] o fato de ser ideológico não isenta o conhecimento científico da busca da explicação do objeto. (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 89).

Quando se trabalha com um objeto que demanda a mobilização de tantas noções diversas percebe-se a importância da interdisciplinaridade. Analisar o discurso consiste em visualizar a língua no seu mais amplo espaço de práticas e no mais íntimo do simbólico. “Não há como esquivar-se de trabalhar com a linguagem sem levar em consideração a interpretação, a ideologia, o inconsciente, a história e, sobretudo, os sujeitos nos seus limites e possibilidades.” (FLORÊNCIO et al., 2016, p. 93).

A interpretação advinda da leitura seja ela da palavra ou do mundo, a língua derivada dos estudos saussurianos, a ideologia e a história provenientes dos estudos marxistas e o inconsciente inspirado no modelo freudiano se organizam, se entrelaçam e se costuram para formar a trama do discurso. Michel Pêcheux fez um trabalho exemplar ao coser a AD possibilitando essa outra forma de perceber o texto.

Pensando em compreender não só o PL Escola sem Partido, mas, principalmente, o que dizem os estudantes acerca desse Projeto de Lei é que esse trabalho foi construído. Após analisar as respostas ao questionário, entendeu-se que os estudantes apresentam posicionamentos que estabelecem forte oposição, haja

vista o estabelecimento de duas FDs antagônicas. Ademais, dentro destas FD's, foi possível perceber elementos de distanciamento, culminando em posições-sujeito distintas.

Assim, percebeu-se que aqueles posicionamentos favoráveis ao PL se baseiam em um imaginário conservador em relação ao que se passa dentro da sala de aula, uma concepção antiquada de ensino e aprendizagem e uma opinião sobre o papel do professor que contraria aquilo que é posto pelos principais estudiosos da área.

Na contemporaneidade, a escola segue reproduzindo alguns padrões desatualizados e parece se espelhar nos modelos que já ultrapassou e que se mostraram ineficazes conforme processo percorrido na história escolar do país, ao invés de avistar novos horizontes. As alterações necessárias para o aprimoramento dessa instância extrapolam os muros da escola pensando-se que esse Aparelho não é alheio à sociedade e segue as instruções da organização política vigente.

O PL Escola sem Partido, apesar de contar com o apoio de muitas pessoas - que não exercem a função de educador ou pedagogo - foi arquivado logo no início do processo de escrita desse trabalho. Entretanto, considerando todos os retrocessos e ataques aos quais a educação pública brasileira vem sendo submetida no último período, acredita-se ser relevante refletir de maneira aprofundada sobre essa temática que tangencia e ameaça a escola.

A partir disso, pensando em possibilitar um efeito de fechamento, destaca-se a importância de se pensar criticamente a educação brasileira, transformar padrões institucionalizados, desconstruir concepções distorcidas já enraizadas no imaginário social e possibilitar espaços de diálogo onde educadores e pedagogos possam estudar e debater sobre o ensino para modificar, positivamente, a educação no Brasil.

“Esperança

Lá bem no alto do décimo segundo andar do

Ano

Vive uma louca chamada Esperança

E ela pensa que quando todas as sirenas

Todas as buzinas

Todos os reco-recos tocarem

Atira-se

E

— ó delicioso vôo!

Ela será encontrada miraculosamente

incólume na calçada,

Outra vez criança...

E em torno dela indagará o povo:

*— Como é teu nome, meninazinha de olhos
verdes?*

E ela lhes dirá

(É preciso dizer-lhes tudo de novo!)

*Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não
esqueçam:*

— O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA..."

Mário Quintana

REFERÊNCIAS

- AIUB, Giovani F. **Corporeidade Discursiva**: os modos de dizer do sujeito no entremeio das línguas materna e estrangeira. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182814/001076190.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 out. 2019.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. [**Frases e pensamentos**]. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/Mjl0MjQz/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- ARANHA, Maria L. de Arruda. História da **Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: informação e documentação: referências: apresentação. Rio de Janeiro, 2002a.
- _____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento escrito. Apresentação. Rio de Janeiro, 2012a.
- _____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2012b.
- _____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003b.
- _____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.
- _____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2011b.
- ASSUMPÇÃO, Ana Paula Vieira Andrade de; ERNEST, Aracy Graça; MARTINS, Luciane Botelho. Escola sem Partido: um funcionamento discursivo entro o dito e o não-dito. **Linguagem & Ensino**, v. 21, p. 223-240, 2018.
- ATLAS Político. **Deputado Federal**: Izalci Ferreira. Disponível em: <<http://atlaspolitico.com.br/perfil/izalci4545>>. Acesso em: 31 dez. 2018.
- BELCHIOR, Antonio Carlos. **A Palo Seco**. [S.l., 1973?]. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/belchior/44448/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei->

477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 jan. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. **Projeto de lei da Câmara nº 7180, de 2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. **Projeto de lei da Câmara nº 867, de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. **Projeto de lei da Câmara nº 6005, de 2016**. Institui o programa "Escola livre" em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1484506&filename=PL+6005/2016>. Acesso em: 29 dez. 2018.

_____. Câmara dos deputados. **Quem são os Deputados**: Erivelton Santana. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=99654>. Acesso em: 1 jan. 2019.

CAMILO, Camila. **Era Vargas**: profusão de ideias. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3434/era-vargas-profusao-de-ideias>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COSTA, Marcos A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário E. (org.) **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

COURTINE, Jean-Jaques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Edufscar, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Sintonia Oscilante**: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v37n131/a0437131.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CURY, Carlos R. J. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: BASTOS, Maria H. C. STEPHANOU, Maria. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso**: reflexões introdutórias. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FERREIRA, Anna Rachel. **Ditadura Militar**: aulas para o trabalho. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3431/ditadura-militar-aulas-para-o-trabalho>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O Caráter Singular da Língua no Discurso**. Organon: discurso, língua e memória. Porto Alegre, v. 17, n 35, p. 189-200, 2003.

_____. **A Resistência da Língua nos Limites da Sintaxe e do Discurso**: da ambiguidade ao equívoco. Campinas: Unicamp, 1994.

FLORÊNCIO, Ana M. G. CAVALCANTE et AL. **Análise do Discurso**: fundamentos e prática. Maceió: EDUFAL, 2009.

FOCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **[Frases e pensamentos]**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjY1NjYy/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. **Michel Pêcheux e a história epistemológica da Lingüística**. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/MariaDoRosarioValenciseGregolin_2.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

GRIGOLETTO, Evandra. **Do lugar discursivo à posição-sujeito**: os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/EvandraGrigoletto.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2019.

GUERRA, Vânia Maria Lescano. **Uma Reflexão sobre Alguns Conceitos da Análise do Discurso de Linha Francesa**. [S.l.], [2015?]. Disponível em: <<http://paginapessoal.utfpr.edu.br/cfernandes/analise-do-discurso/textos/>>. Acesso em: 22 maio 2019.

FERREIRA, Gullar. **Poemas**. Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global Editora 1983.

INDURSY, Freda. O Trabalho Discursivo do Sujeito Entre o Memorável e a Deriva. **Revista Signo y Señá**, v. 24, 2013. Disponível em: <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/sys/index>>. Acesso em: 7 maio 2019.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **FREIRE**: educar é um ato político. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3041/3/FPF_PTPF_01_0286.pdf>. Acesso em: 4 out. 2019.

JESUS, Maria Carolina de. **Quarto de Despejo**. São Paulo: Ática, 1960.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. p.127–140. In: MARTELOTTA, Mário E. (Org.) **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MEIRELLES, Elisa. **Primeira República**: um período de reformas. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NAGIB, Miguel. **O Movimento**. 2015. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/movimento>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

NASCIMENTO, Silvana S. WINCH, Paula G. A Teoria da Comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Lingua(gem)**, v. 10, n. 2., p. 219-236, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/>>. Acesso em: 7 maio 2019.

NUNES, José Horta. **Leitura de Arquivo**: historicidade e compreensão. Disponível em: <<http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/JoseHortaNunes.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2019.

ORLANDI, Eni P. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**. Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. **O Que é Linguística**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso, (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

PERÍODO imperial: histórico da educação no Brasil. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/periodo-imperial-historico-da-educacao-no-brasil/34878>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1988.

POR Lei contra o Abuso da Liberdade de Ensinar. Disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

QUINTANA, Mário. [**Frases e pensamentos**]. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjQ0OTE3/>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCACHETTI, Ana Ligia. **Ensino com Catecismo**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3433/ensino-com-catecismo>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

WYLLYS, Jean. **Deputado do Rio, Deputado do Brasil**. Disponível em: <<http://jeanwyllys.com.br/wp/bio>>. Acesso em: 1 jan. 2019.

ANEXO A – PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO



CÂMARA DOS DEPUTADOS

PROJETO DE LEI Nº 867, DE 2015

(Do Sr. Izalci)

Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido".

O Congresso Nacional decreta:

Art.1º. Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional do "Programa Escola sem Partido".

Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios:

- I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado;
- II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico;
- III - liberdade de aprender, como projeção específica, no campo da educação, da liberdade de consciência;
- IV - liberdade de crença;
- V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado;
- VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença;
- VII - direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Art. 3º. São vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

§ 1º. As escolas confessionais e as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos

ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

§ 2º. Para os fins do disposto no § 1º deste artigo, as escolas deverão apresentar e entregar aos pais ou responsáveis pelos estudantes material informativo que possibilite o conhecimento dos temas ministrados e dos enfoques adotados.

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária;

II - não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas;

IV - ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito;

V - respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções;

VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Art. 5º. Os alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio serão informados e educados sobre os direitos que decorrem da liberdade de consciência e de crença assegurada pela Constituição Federal, especialmente sobre o disposto no art. 4º desta Lei.

§ 1º. Para o fim do disposto no caput deste artigo, as escolas afixarão nas salas de aula, nas salas dos professores e em locais onde possam ser lidos por estudantes e professores, cartazes com o conteúdo previsto no Anexo desta Lei, com, no mínimo, 70 centímetros de altura por 50 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas.

§ 2º. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no § 1º deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores.

Art. 6º. Professores, estudantes e pais ou responsáveis serão informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

Art. 7º. As secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato.

Parágrafo único. As reclamações referidas no caput deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Art. 8º. O disposto nesta Lei aplica-se, no que couber:

I - aos livros didáticos e paradidáticos;

II - às avaliações para o ingresso no ensino superior;

III - às provas de concurso para o ingresso na carreira docente;

IV - às instituições de ensino superior, respeitado o disposto no art. 207 da Constituição Federal.

Art. 9º. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação.

ANEXO

DEVERES DO PROFESSOR

I - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

II - O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

III - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

IV - Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e

seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

V - O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

VI - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

JUSTIFICAÇÃO

Esta proposição se espelha em anteprojeto de lei elaborado pelo movimento **Escola sem Partido** (www.escolasempartido.org) – “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” –, cuja robusta justificativa subscrevemos:²⁸

“É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade – conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos –, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

²⁸<http://escolasempartido.org/component/content/article/2-uncategorised/484-anteprojeto-de-lei-estadual-e-minuta-de-justificativa>.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar:

1 - A liberdade de aprender – assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado, para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores;

2 - Da mesma forma, a liberdade de consciência, garantida pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal, confere ao estudante o direito de não ser doutrinado por seus professores;

3 - O caráter obrigatório do ensino não anula e não restringe a liberdade de consciência do indivíduo. Por isso, o fato de o estudante ser obrigado a assistir às aulas de um professor implica para esse professor o dever de não utilizar sua disciplina como instrumento de cooptação político-partidária ou ideológica;

4 - Ora, é evidente que a liberdade de aprender e a liberdade de consciência dos estudantes restarão violadas se o professor puder se aproveitar de sua audiência cativa para promover em sala de aula suas próprias concepções políticas, ideológicas e morais;

5 - Liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa;

6 - De forma análoga, não desfrutam os estudantes de liberdade de escolha em relação às obras didáticas e paradidáticas cuja leitura lhes é imposta por seus professores, o que justifica o disposto no art. 8º, I, do projeto de lei;

7 - Além disso, a doutrinação política e ideológica em sala de aula compromete gravemente a liberdade política do estudante, na medida em que visa a induzi-lo a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam,

direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor;

8 - Sendo assim, não há dúvida de que os estudantes que se encontram em tal situação estão sendo manipulados e explorados politicamente, o que ofende o art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de exploração”;

9 - Ao estigmatizar determinadas perspectivas políticas e ideológicas, a doutrinação cria as condições para o bullying político e ideológico que é praticado pelos próprios estudantes contra seus colegas. Em certos ambientes, um aluno que assuma publicamente uma militância ou postura que não seja a da corrente dominante corre sério risco de ser isolado, hostilizado e até agredido fisicamente pelos colegas. E isso se deve, principalmente, ao ambiente de sectarismo criado pela doutrinação;

10 - A doutrinação infringe, também, o disposto no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que garante aos estudantes “o direito de ser respeitado por seus educadores”. Com efeito, um professor que deseja transformar seus alunos em réplicas ideológicas de si mesmo evidentemente não os está respeitando;

11 - A prática da doutrinação política e ideológica nas escolas configura, ademais, uma clara violação ao próprio regime democrático, na medida em que ela instrumentaliza o sistema público de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de determinados competidores;

12 - Por outro lado, é inegável que, como entidades pertencentes à Administração Pública, as escolas públicas estão sujeitas ao princípio constitucional da impessoalidade, e isto significa, nas palavras de Celso Antonio Bandeira de Mello (Curso de Direito Administrativo, Malheiros, 15ª ed., p. 104), que “nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie.”;

13 - *E não é só. O uso da máquina do Estado – que compreende o sistema de ensino – para a difusão das concepções políticas ou ideológicas de seus agentes é incompatível com o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado, com o princípio republicano, com o princípio da isonomia (igualdade de todos perante a lei) e com o princípio do pluralismo político e de ideias, todos previstos, explícita ou implicitamente, na Constituição Federal;*

14 - *No que tange à educação moral, referida no art. 2º, VII, do projeto de lei, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, vigente no Brasil, estabelece em seu art. 12 que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”;*

15 - *Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais dos alunos;*

16 - *Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião;*

17. *Permitir que o governo de turno ou seus agentes utilizem o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade é dar-lhes o direito de vilipendiar e destruir, indiretamente, a crença religiosa dos estudantes, o que ofende os artigos 5º, VI, e 19, I, da Constituição Federal.*

Ante o exposto, entendemos que a melhor forma de combater o abuso da liberdade de ensinar é informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores.

Nesse sentido, o projeto que ora se apresenta está em perfeita sintonia com o art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prescreve, entre as finalidades da educação, o preparo do educando para o exercício da cidadania. Afinal, o direito de ser informado sobre os próprios direitos é uma questão de estrita cidadania.

Urge, portanto, informar os estudantes sobre o direito que eles têm de não ser doutrinados por seus professores, a fim de que eles mesmos possam exercer a defesa desse direito, já que, dentro das salas de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles.

Note-se por fim, que o projeto não deixa de atender à especificidade das instituições confessionais e particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, às quais reconhece expressamente o direito de veicular e promover os princípios, valores e concepções que as definem, exigindo-se, apenas, a ciência e o consentimento expressos por parte dos pais ou responsáveis pelos estudantes.”

Frisamos mais uma vez que projetos de lei semelhantes ao presente – inspirados em anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola sem Partido (www.escolasempartido.org) – já tramitam nas Assembleias Legislativas dos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás e Espírito Santo, e na Câmara Legislativa do Distrito Federal; e em dezenas de Câmaras de Vereadores (v.g., São Paulo-SP, Rio de Janeiro-RJ, Curitiba-PR, Vitória da Conquista-BA, Toledo-PR, Chapecó-SC, Joinville-SC, Mogi Guaçu-SP, Foz do Iguaçu-PR, etc.), tendo sido já aprovado nos Municípios de Santa Cruz do Monte Carmelo-PR e Picuí-PB.

Pelas razões expostas, esperamos contar com o apoio dos Nobres Pares para aprovação deste Projeto de Lei.

Sala das Sessões, em 23 de março de 2015.

Deputado IZALCI
PSDB/DF

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO VIA FORMULÁRIO DO GOOGLE

Questionário para Trabalho de Conclusão de Curso

Prezado(a)

Venho, por meio deste, convidá-lo(a) a participar do meu trabalho de conclusão de curso que tem como foco o Projeto de Lei (PL) "Escola sem Partido" e a Análise do Discurso.

Sou acadêmica do curso de Licenciatura em Letras do IFRS Feliz e sua participação é imprescindível para o sucesso deste trabalho.

Caso você desconheça o PL, acesse no link:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prqp_mostrarintegra?jsessionid=B389991BD784D5BBD E657D428CB08507_proposicoesWebExterno?codteor=1312409&filename=PL+867/2015

Grata pela colaboração.

***Obrigatório**

1. Esse questionário contribuirá para a construção de um TCC. Você concorda em responder este questionário sobre suas percepções a respeito do Projeto de Lei "Escola sem Partido"? Sua identidade será mantida em sigilo. *

Marcar apenas uma oval.

- Eu concordo. *Ir para a pergunta 2.*
- Eu não concordo. *Pare de preencher este formulário.*

Questionário para Trabalho de Conclusão de Curso

2. Qual o seu vínculo atual com o ambiente escolar? *

Marque todas que se aplicam.

- Não possuo vínculo com a escola
- Sou aluno(a) do Ensino Superior
- Sou professor(a)
- Sou aluno(a) do Ensino Médio
- Sou mãe/pai de aluno
- Sou servidor(a)/funcionário(a)

3. Se você é aluno(a) de Ensino Superior assinale uma das alternativas abaixo

Marcar apenas uma oval.

- Meu curso é Licenciatura
- Meu curso é Bacharelado
- Meu curso é Tecnólogo

4. Os posicionamentos dos seus professores são importantes para a sua orientação teórica, ideológica, filosófica e económica? Por quê? *

O artigo quarto do PL "Escola sem Partido" diz:

Deveres do professor

1

O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária.

2

O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3

O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4

Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e económicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5

O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6

O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

5. Escreva as suas considerações e opiniões sobre esses deveres do professor. *

6. No Artigo 220 da Constituição Federal brasileira lê-se: "A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição[...]" e no inciso 2 desse mesmo artigo está dito que: "É vedada toda e qualquer censura de natureza política, ideológica e artística." Pensando nestes trechos da Constituição e nos deveres do professor mencionados no PL, você acha que um fere os princípios do outro? Explique. *

7. Como você se posiciona em relação ao Projeto de Lei Escola Sem Partido? Justifique. *

8. O que você pensa sobre o arquivamento do Projeto de Lei "Escola Sem Partido"? *
