



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**ERLY PERINI POPOASKI**

**ESCOLA VIVIDA – FRAGMENTOS DO *ETHOS* DO COLÉGIO DEHON:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA EM DEPOIMENTOS  
DE ALUNOS, PROFESSORES E DIRIGENTES**

**Tubarão – Santa Catarina**  
**2012**

**ERLY PERINI POPOASKI**

**ESCOLA VIVIDA – FRAGMENTOS DO *ETHOS* DO COLÉGIO DEHON:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA EM DEPOIMENTOS  
DE ALUNOS, PROFESSORES E DIRIGENTES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marta Furlanetto.

Tubarão

2012

**ERLY PERINI POPOASKI**

**ESCOLA VIVIDA – FRAGMENTOS DO *ETHOS* DO COLÉGIO DEHON:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA EM DEPOIMENTOS  
DE ALUNOS, PROFESSORES E DIRIGENTES**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 13 de abril de 2012.

---

Doutora e orientadora Maria Marta Furlanetto.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. João Carlos Cattelan, Dr.  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

---

Profa. Albertina Felisbino, Dra.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

---

Prof. Sandro Braga, Dr.  
Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico este trabalho a todas as pessoas que usam a palavra para construir o bem.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à vida que me oportunizaram experiências de convívio humano e profissional.

À Unisul, pela oportunidade de desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos professores e à equipe administrativo-pedagógica, que ombrearam comigo a gestão do Colégio Dehon durante aproximadamente 15 anos.

Ao coordenador, professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Ciências da Linguagem, pelo conhecimento e profissionalismo.

À minha professora orientadora e amiga Maria Marta Furlanetto, a quem muito admiro como profissional e ser humano.

A todos que, com seus depoimentos e textos, contribuíram com esta reflexão.

Aos meus filhos André, Miriam Carolina e Cristiane, pela compreensão, carinho e aprendizado diário na tarefa de ser mãe.

Ao meu esposo Miguel, pelo significativo apoio e cumplicidade nestes 37 anos de feliz convivência.

“Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo.” (Paulo Freire)

## RESUMO

O presente estudo é uma análise discursiva a partir dos depoimentos de alunos, professores e dirigentes, recortados do livro: *Memória Pedagógica do Colégio Dehon* (2008). A partir do referencial teórico da Análise do Discurso (Pêcheux e Orlandi) e da noção de *ethos* (Maingueneau), procurou-se problematizar os dizeres identificando processos e sentidos que os constituíram e os constituem. Em seu processo constituidor, a linguagem só poderá ser estudada considerando a realidade social, pois seus sentidos são histórico-sociais. O estudo procurou compreender como os sujeitos e os sentidos se mostram [*ethos*] no espaço discursivo dos depoimentos. Ao recorrer ao termo *ethos*, procurou-se evidenciar a noção de corpo enunciante e cenografia (Maingueneau) que se apresentam na enunciação, ampliando para a compreensão da escola como organização cultural (Morgan). Estes cruzamentos permitiram pôr em evidência uma ação conjunta desse Estabelecimento Escolar sobre seus professores, alunos e dirigentes, articulada através de maneiras de conceber, de pensar, organizar e realizar a educação e a prática escolar. A ideia de *ethos* escolar surge na década de oitenta, nas abordagens simbólicas da escola como organização. Trata-se de entender o *ethos* como um processo de construção social das representações da vida interna da escola e das suas relações com a realidade sócio-histórica em que se constitui. Nesta perspectiva, constata-se que a escola tem crenças, valores e significados compartilhados, fragmentados ou integrados, que se manifestam na linguagem e nos sentidos. Observando este movimento nos depoimentos que são objeto deste estudo, percebe-se a presença de um *ethos* humanista que ultrapassa o tempo e a história e se faz presença na concepção de educação, na missão, nos objetivos, nas relações interpessoais, nos projetos interdisciplinares, no espaço físico e nos símbolos que fazem a maneira de ser do Colégio Dehon – ou seja, sua *identificação histórica*.

Palavras-chave: Análise de discurso. *Ethos*. Colégio Dehon.

## **ABSTRACT**

The present study is a discursive analysis based on students' statements, professors and managers, taken from the book: *Memória Pedagógica do Colégio Dehon* (2008). From the theoretic reference of *Análise do Discurso* (Discourse Analysis) (Pêcheux and Orlandi) and from the ethos notion (Maingueneau) it was tried to render problematic the sayings identifying processes and meanings that constituted and constitute them. In its constituting process language can only be studied considering the social reality as its meanings are social historic. The study tries to understand how the subjects and the feelings are shown (ethos, in the discursive space of the statements. The word ethos was chosen in order to make evident the notion of enunciates body and scenography (Maingueneau) which is presented in the enunciation, increasing the school comprehension as a cultural organization (Morgan). These crossings made evident a joint action of this school about its Professors, students and managers articulated through ways of conceiving, thinking, organizing and put into practice the school education.

The idea of school ethos appears during the 80's in the symbolic school approaches as organization. It's about understanding the ethos as a social constructing process of the internal life representations of the school and its relations with the social historic reality in its constitution. In this perspective, it becomes evident that the school has its beliefs, values and shared meanings, fragmented or integrated that manifests in the language and meanings. Observing this movement in the statements object of this study, it is seeing the presence of a humanistic ethos that surpasses time, history and it is present in the educational process, mission, objectives, personal relationship, interdisciplinary projects, physical spaces, and symbols that constitute Colégio Dehon – in other words, its historical identification.

**Keywords:** Discourse Analysis; Ethos; Colégio Dehon.



## SUMÁRIO

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>10</b>  |
| <b>2</b> | <b>ABORDAGEM TEÓRICA</b> .....   | <b>16</b>  |
| 2.1      | HISTÓRICO DA TEORIA DA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA                     | 16         |
| 2.2      | CONCEITOS FUNDANTES DA ANÁLISE DE DISCURSO .....                                 | 20         |
| 2.3      | A CONCEPÇÃO DE <i>ETHOS</i> NA ANÁLISE DO DISCURSO .....                         | 31         |
| <b>3</b> | <b>O CONTEXTO DOS DADOS</b> .....  | <b>44</b>  |
| 3.1      | O FUNDADOR HISTÓRICO LEÃO DEHON E O CONTEXTO .....                               | 45         |
| 3.2      | LEÃO DEHON – O EDUCADOR .....  | 47         |
| 3.3      | DO FUNDADOR HISTÓRICO LEÃO DEHON PARA O NOME DE COLÉGIO –<br>COLÉGIO DEHON ..... | 52         |
| <b>4</b> | <b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | <b>55</b>  |
| 4.1      | PRELIMINARES – CONSIDERAÇÕES SOBRE O <i>ETHOS</i> ESCOLAR.....                   | 55         |
| 4.2      | A GESTÃO DA MANTENEDORA FESSC/UNISUL .....                                       | 58         |
| 4.3      | A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL EM DOIS TEMPOS .....                                     | 64         |
| 4.4      | O SENTIDO DADO AO PERÍODO DE TRANSIÇÃO POR PROFESSORES .....                     | 70         |
| 4.5      | PRIMEIRA GESTÃO LAICA NO COLÉGIO DEHON.....                                      | 74         |
| 4.6      | FORMAÇÃO INTEGRAL – O SENTIDO DO ATO PEDAGÓGICO.....                             | 78         |
| 4.7      | A VOZ DO ALUNO NA ÉPOCA DOS PADRES .....   | 82         |
| 4.8      | OS TONS DO TEMPO: PRESENTE E PASSADO.....  | 88         |
| <b>5</b> | <b>CONCLUSÃO</b> .....   | <b>96</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>102</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo focaliza-se na noção de *ethos* de que trata Dominique Maingueneau (1987, 2005, 2008), associada a conceitos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Baseia-se nas construções e discussões teóricas de Michel Pêcheux ([1969] 1990a, [1983] 1990b, [1975] 1988, 2002) e Eni Orlandi (1988, 1999, 2005, 2008), que consideram a linguagem como prática social e mediadora entre o homem e a realidade; um espaço de conflitos e de embates ideológicos. Em seu processo constituidor, a linguagem não poderá ser estudada fora da realidade social, pois seus sentidos são histórico-sociais.

Na Análise do Discurso, busca-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da história. Este tipo de estudo leva a conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise do Discurso se debruça sobre o discurso, objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto; trabalha a opacidade da linguagem, os seus equívocos e os deslocamentos de sentido. Sugere problematizar as maneiras de ler e propõe levar o falante ou o leitor a se colocar questões sobre o que produzem e o que ouvem. A Análise do Discurso trabalha com a língua no mundo, com homens falando, com maneiras de significar, considerando a produção de sentidos enquanto parte da vida do homem, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

As palavras do cotidiano chegam a nós carregadas de sentido que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós. Partindo da consideração de que, em Análise do Discurso, a leitura é aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis, procura-se analisar o sentido lido, no espaço constituído pela relação discurso/texto, um entremeio onde jogam diferentes gestos de interpretação.

A materialidade textual ou a forma material, objeto da análise discursiva desta pesquisa, são os depoimentos de alunos, professores e dirigentes relatados no livro: “Memória Pedagógica do Colégio Dehon”, de 2008, um trabalho organizado, quando era diretora do Colégio Dehon (1993-2007). O estudo, portanto, é uma análise discursiva do *ethos* do Colégio Dehon no gênero depoimento (de alunos, professores e dirigentes), registrados na obra referida.

Como organizadora da obra “Memória Pedagógica do Colégio Dehon”, fui por ela instigada a aprofundar a linguagem do aí dito. No Mestrado em Ciências da Linguagem que

tem como área de concentração “Processos textuais, discursivos e culturais”, optei pela linha de pesquisa Texto e Discurso, pois ela me apontava para a possibilidade de realizar uma análise discursiva a partir daquela materialidade lingüística e de descobrir novas formas de leitura e de gestos de interpretação desse material; de ler na opacidade da linguagem, na não transparência, ou seja, de ler no dito e também no não dito, mas que ali está e significa. Escolhi os depoimentos de alunos, professores e dirigentes para identificar o *ethos* [imagem de si] que atravessa os relatos e desloca os sujeitos e os sentidos, constituindo o sujeito-Dehon.

De acordo com Maingueneau, a maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si. A noção de *ethos* oferece a possibilidade de elaborar uma reflexão sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva (MAINGUENEAU, 2005, p. 69).

O estudo quer contribuir para aprofundar os dados sistematizados na obra “Memória Pedagógica do Colégio Dehon”, editada em 2008, abrindo a compreensão de outras leituras e sentidos e oportunizando o desenvolvimento de ações no âmbito do pedagógico e da gestão.

Deste modo, o objetivo geral desta pesquisa é examinar, com base na Análise do Discurso de linha francesa, o *ethos* do Colégio Dehon em depoimentos de alunos, professores e dirigentes, registrados no livro: “Memória Pedagógica do Colégio Dehon”, de 2008.

Os objetivos específicos são:

- a) Analisar o material de arquivo e efetuar os recortes, procurando conservar a historicidade do processo pedagógico da Escola;
- b) Compreender o funcionamento discursivo nos depoimentos relatados no livro “Memória Pedagógica do Colégio Dehon”;
- c) Identificar como o sujeito-aluno, o sujeito-professor e o sujeito-dirigente se mostram [o *ethos*] no espaço discursivo do livro;
- d) Identificar a constituição do sujeito institucional Dehon [*ethos*] no processo histórico de sua formulação e circulação de sentidos, nas diferentes épocas.

O Colégio Dehon, escola de Educação Básica mantida pela Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – Unisul, tem em funcionamento os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O corpo discente na época (2007) era constituído por 950 alunos; o corpo docente se compunha de 65 professores.

Passo a descrever o histórico da elaboração da obra para que o leitor conheça a origem deste estudo.

Em 2007, o Colégio Dehon comemorava 60 anos de atividade educacional, com 25 anos sob a coordenação administrativa e pedagógica dos Padres do Sagrado Coração de Jesus e 35 anos tendo a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – Unisul como mantenedora.

Estive no cargo de diretora geral do Colégio de 1993 a 2007. Em reuniões com os professores e equipe pedagógica em fevereiro de 2006, elaboramos a programação que marcaria o Ano de Aniversário. Vários eventos artísticos e culturais foram planejados. O desejo do grupo era realizar mais que apenas eventos comemorativos. Após algumas discussões, surge a proposta de registrar, com o envolvimento de várias mãos e muitas vozes, a história pedagógica vivida no Colégio Dehon nos 60 anos de sua história.

Baseados no princípio de que a essência da escola é o ensinar e o aprender, ou seja, o ato pedagógico, os professores e a equipe pedagógica e administrativa empreenderam um estudo de resgate da “memória pedagógica” do Colégio Dehon.

A primeira questão que surgiu: Onde buscar estas informações? E a resposta foi: na memória oral e documental encontrada em diferentes fontes. A segunda questão: Quem serão os responsáveis por redigir os textos? Os professores e profissionais que hoje estão na escola iriam coletar estas informações e organizá-las em forma de artigo. Como organizar o trabalho de elaboração dos textos? Por área de estudo. Cada disciplina ou área de estudo iria buscar no tempo (passado e presente), junto a pessoas (professores, alunos e dirigentes) e documentos, a memória pedagógica de sua área. Em que documento será reunido o resultado deste trabalho? Em um jornal, uma revista ou, quem sabe, um livro, de acordo com o material que será elaborado.

O ponto de partida foi dado em fevereiro de 2006. Houve um tempo, até o final de julho, em que quase nada referente a esta atividade havia avançado. Reuni a Comissão responsável pela programação geral para avaliação do andamento de cada atividade. Tudo havia caminhado, mas a atividade de resgate da memória não estava ainda envolvendo suficientemente os professores. Na avaliação, a questão principal foi definir que estratégia utilizar para motivar o professor a contribuir com a escritura deste tema. Agendei o trabalho motivacional para dia 15/10/2006, dia do professor, uma data tradicionalmente comemorada com a presença dos professores.

Os professores foram reunidos para um jantar festivo. A Comissão pediu um espaço e, numa encenação de aproximadamente 30 minutos, com som e trajes dos anos 60,

começaram a (re)viver, em palavras e gestos, fatos e situações significativas, envolvendo aulas, projetos, eventos, viagens de estudo, teatros, musicais, feiras e as pessoas com as quais compartilharam a vida no Colégio Dehon.

Para ilustrar a importância de eternizar uma época, o grupo realizou, na encenação, uma contação da história: “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira.

Encerrada a encenação da Comissão, iniciou-se um diálogo para avaliar a adesão à atividade. As pessoas e grupos foram manifestando, oralmente, sua vontade de participar e indicando sobre o que formulariam sua pesquisa (áreas e temas). E assim foram se dando as manifestações – algumas imediatamente, outras no decorrer daquele ano letivo: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª a 4ª série, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física, Matemática, Artes, História, Geografia, Filosofia, Biologia, Ciências, Física, Química, Música e Feiras de Ciências.

Em fevereiro de 2007, período destinado à formação pedagógica com os professores, parte do tempo foi dedicado a este assunto. A partir de seminários de estudo e reflexão (com a participação dos professores Fábio José Rauen, Cláudio Damaceno Paes e Miguel Popoaski), foi definida uma metodologia e um roteiro que servisse de sugestão para a construção dos textos.

A proposta foi um olhar histórico, não linear, que resgatasse o trabalho pedagógico realizado pelo Colégio Dehon, nesses 60 anos, compondo uma memória:

- a) época dos Padres do Sagrado Coração de Jesus;
- b) época da FESSC/UNISUL;
- c) Perspectiva futura

A pergunta orientadora foi: Qual a identidade do Colégio Dehon que perpassou estes 60 anos?

Alguns princípios orientaram o estudo:

- a) Olhar a história do país e da educação e se perguntar como se refletiu este aspecto no Colégio Dehon;
- b) Observar mais os aspectos pedagógicos do que os aspectos administrativos;
- c) Plugar o texto com a realidade do Colégio Hoje;
- d) Olhar a caminhada da Escola a partir do enfoque institucional e não tanto de pessoas.

Com estes encaminhamentos, iniciamos o trabalho de estudo, pesquisa, reflexão e escritura propriamente dito. Os grupos se reuniram ainda nesse período de formação pedagógica (fevereiro de 2007) para coleta de dados e busca de informações (orais, escritas,

documentais e bibliográficas), que subsidiaram a redação dos textos. Durante todo o ano de 2007, ano do sexagésimo aniversário, os professores trabalharam na organização dos seus textos, em grupos focados no resgate da memória pedagógica de sua área ou disciplina nos 60 anos do Colégio.

O método utilizado foi o qualitativo e o documental. A técnica mais utilizada foi entrevista e depoimentos (oral e escrito), além de coleta de informações nos documentos e bibliografia sobre o Colégio. O trabalho foi conduzido pela Equipe Pedagógica e Administrativa do Colégio e coordenado pela Direção.

Em julho de 2007, segundo período de formação pedagógica, foi definido que os textos/artigos seriam organizados num livro que resgatasse a memória pedagógica de uma escola e que não poderia deixar de ouvir o aluno, foco do trabalho pedagógico. Foi então que, no dia 3/7/2007, encaminhei aos ex-alunos, com cadastro atualizado na *home page* do Colégio, por e-mail, uma correspondência convidando-os a relatar, através de um depoimento, a participação do Colégio na vida dos mesmos. Para o relato/depoimento, a comissão sugeriu o seguinte roteiro:

- a) Nome, trajetória de formação e o que fazia profissionalmente, no momento;
- b) Época em que foi aluno do Colégio Dehon;
- c) Descrição de fatos marcantes, metodologia utilizada pelos professores para ensinar e apreender conhecimentos, valores e atitudes;
- d) Pessoas que marcaram a sua vida no Colégio e uma justificativa para a escolha;
- e) Mensagem que você deixaria ao atual aluno, ao professor e ao Colégio;
- f) Outros aspectos que considera interessante relatar.

Em 12 de agosto de 2007, dia do aniversário do Colégio, num encontro de ex-alunos e ex-professores, reforçamos a importância da contribuição dos depoimentos e muitos ex-professores também deram seus depoimentos escritos e forneceram alguns artigos, que vieram a fazer parte da obra.

O material foi entregue até o final de 2007. Em 2008, o trabalho foi de organização da obra, de minha responsabilidade e da Professora Sílvia Michels, Orientadora Educacional do Colégio (1993-2007). O lançamento aconteceu no dia 15/4/2009.

Além desta introdução, esta pesquisa se desenvolve em mais cinco capítulos. No capítulo dois, apresento a abordagem teórica, em três seções: exponho o histórico da Análise de Discurso desenvolvida na França, os conceitos fundamentais utilizados na pesquisa e a noção de *ethos*, retomada dos estudos discursivos de Maingueneau. No terceiro capítulo, exploro o contexto histórico e filosófico dos dados analisados, a partir do educador que deu o

nome ao Colégio Dehon. No quarto capítulo, realizo a análise dos dados, compostos pelos depoimentos dos gestores, professores e alunos que fizeram a história de sessenta anos do Colégio. No capítulo cinco, apresento as conclusões da pesquisa relativas à formação da identidade do Colégio pelo imaginário dos sujeitos que a compuseram, seguidas das referências bibliográficas.

## 2 ABORDAGEM TEÓRICA

### 2.1 HISTÓRICO DA TEORIA DA ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA

O século XX, especialmente a década de 60, foi marcado por uma efervescência no campo das ideias, sobretudo na área das Ciências Sociais. O estruturalismo contagiava a Antropologia, a Literatura, a Filosofia e a Psicanálise através das reflexões teóricas de Lévi-Strauss, Roland Barthes, Michel Foucault, Louis Althusser e Jacques Lacan. No centro desse novo paradigma, situa-se o estruturalismo linguístico. Afinal, a Linguística tem condições de fornecer ferramentas essenciais para a análise da língua, enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e aos ditames da ciência, tão valorizada na época.

Ao longo do percurso dos estruturalistas, que marcaram a década de 50 e 60, houve uma constante: a deliberada exclusão do sujeito. Importava normalizar o sujeito, já que este era visto como elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico, que deveria corresponder à língua objetivada e padronizada. Esse era o panorama das ciências sociais na França, até 1967, época em que o estruturalismo viveu seu apogeu, ainda que já desse mostra de sua decadência.

A França dos anos 60 vive um tempo de ebulição político-ideológica. Os acontecimentos políticos e sociais que assolaram o mundo ocidental nesse período e, em especial, a França, culminando no movimento de Maio de 68, podem ser considerados históricos, com características que marcaram o início da renovação do pensamento político e social. Novas interrogações surgiram no mundo das ciências humanas, que foram decisivas para subverter o paradigma reinante, trazendo para o centro do novo cenário o sujeito. É quando o Materialismo Histórico influencia a forma de pensar as ciências. Linguistas, filósofos, sociólogos e psicólogos buscam espaço para a renovação do pensamento no interior das Ciências Sociais. Foi assim que Althusser se propôs a ler Marx, confrontando seus textos entre si antes de relacioná-los com a exterioridade. Althusser é considerado um dos principais nomes do estruturalismo francês dos anos 60, juntamente com Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Michel Foucault e Jacques Derrida. Os primeiros trabalhos de Althusser incluem o volume *Ler o Capital*, que faz uma releitura filosófica da obra *O Capital*, de Karl Marx. A obra reflete sobre o *status* filosófico da teoria marxista. O enunciado de Althusser, retomado



por Pêcheux, presente no início do trabalho “Ler o Capital”, marca o encontro das três áreas que fundamentam teoricamente a análise do discurso (a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise):

Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este “quer dizer” do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo do qual a linguística moderna, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais. (ALTHUSSER, *apud* PÊCHEUX, 2002, p.45).

Neste mesmo período, Jacques Lacan propõe a releitura de Freud. Destaco o Seminário I “Os escritos técnicos de Freud”, em que Lacan recorta a produção teórica de Freud, reunida sob a rubrica de técnica psicanalítica, textos escritos pelo autor entre 1904 e 1919, no vaivém entre teoria e prática, para estabelecer, no campo psicanalítico, “o que fazemos quando fazemos análise”, ponto central tomado por Lacan em seu retorno a Freud.

É nesse lugar que se inscreve Michel Pêcheux, considerado historicamente o articulador da Análise do Discurso, como foi reconhecido na França na década de 60 e como foi tomado e desenvolvido no Brasil.

Pêcheux, em meio ao Estruturalismo, retoma Saussure; como leitor atento do linguista, compreende as opções metodológicas do “Fundador”, em recortar a língua como objeto de estudo, deixando de lado as noções de sujeito e de sentido. Estas noções vão desafiar Pêcheux a desenvolver a teoria da Análise do Discurso.

Michel Pêcheux pensava que a melhor maneira de fazer filosofia era fazê-la no campo das ciências sociais. A AD se funda nesse lugar junto à filosofia; daí sua relação com o Materialismo Histórico, a Linguística e a Psicanálise, num primeiro momento. A originalidade de Pêcheux é resultado dessas filiações teóricas, das relações com outros autores que ele lia e ouvia, além da interlocução com teóricos de sua época, tudo isso marcado pela força que o momento político-social exerceu sobre seu trabalho intelectual.

A Análise do Discurso tem seu marco inaugural no ano de 1969, com a publicação da obra de Michel Pêcheux *Análise Automática do Discurso* e com o lançamento da Revista *Langages*, organizada por Jean Dubois. A Análise do Discurso vai, então, em busca desse sujeito até então descartado pela linguagem. E vai encontrá-lo, mais tarde, também na psicanálise, apresentado como sujeito descentrado, distante do sujeito consciente. Trata-se do sujeito inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia. Assim, Pêcheux estabelece as relações entre o científico e o ideológico, renovando a abordagem histórica das/nas ciências.

Nesta época, a língua, como estrutura formal, dava conta dos estudos empreendidos na área. Mas dois domínios do saber, por sua forma teórico-prática, incomodavam Pêcheux: a “análise de conteúdo” e o “psicologismo social”:

- a) a Análise de Conteúdo, na época, consistia em tomar o conteúdo do texto como objeto de análise, com o propósito de chegar à compreensão desse texto. Pêcheux criticava essa posição, pois acreditava que o objeto da linguagem é a língua e que esta tem sua ordem própria, referindo-se a Saussure, e só é relativamente autônoma. Distinguindo-se da Linguística, a Análise do Discurso reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem. Pêcheux acreditava que é pela língua que se chegaria ao discurso, a língua posta em relação com a ideologia e com a história.
- b) a Psicologia Social, nos anos 60, trabalhava com experimentos (em laboratório ou campo) sobre as construções ou manipulações da interação, sobretudo da interação verbal. Constrói-se uma situação experimental, uma cena a-histórica, a partir da qual é identificada a relação entre a linguagem (fala, texto, discurso) e as ações (conduta, comportamento) de troca entre os protagonistas da interação e isso incomodava Pêcheux. Para ele, nem tudo se explica pela natureza biológica, sociológica ou psicológica do “sujeito”. Na construção da Teoria do Discurso, ele rompe com a visão da Psicologia Social da época e nasce a relação da Análise do Discurso com a Psicanálise, sobretudo, a lacaniana. A Análise do Discurso opta por trabalhar nos limiares mais conflituosos, não interessando a ela resolver conflitos e sim interrogá-los, construindo possíveis interpretações sobre eles (PETRI, 2006, p. 3).

Para Pêcheux, as ciências sociais seriam ideológicas e deveriam ser tratadas com “provisoriamente constitutiva”. A não problematização da produção do conhecimento, isto é, a ausência de uma reflexão teórica, segundo Pêcheux, torna discutível a validade de qualquer instrumento. O instrumento não deve ser considerado independente da teoria. A construção de um instrumento científico e a construção de um objeto de investigação, isto é, a elaboração teórico-conceitual, caminham juntas. Ao comentar a obra *Análise Automática do Discurso*, de Pêcheux, em seus fundamentos, Henry (1990, p. 17) lembra que Pêcheux insistia em que, transferido um instrumento de um ramo da ciência para outro, ele é, de alguma forma, reinventado, para tornar-se um instrumento científico desse outro ramo. “Pêcheux visava a uma transformação da prática nas ciências sociais, uma transformação que poderia fazer desta prática uma prática verdadeiramente científica.” (HENRY, 1990, p. 18).

Pêcheux considera que a mera utilização de instrumentos sem a prévia elaboração de um objeto de investigação representa o lugar mesmo da (re)produção ideológica, em

consonância com uma certa demanda social situada no interior de uma prática política. Ele considera a ideologia um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção em uma sociedade dividida em classes.

Referindo-se ao contexto da época, as “Ciências Sociais” seriam, para Pêcheux, um prolongamento direto das ideologias que dão sustentação a uma certa prática política. Henry (1990, p. 24) lembra ainda que Pêcheux, ao criticar as Ciências Sociais, comentou que elas, embora tivessem a prática política orientada para transformar as relações sociais na prática social, faziam com que a estrutura global se mantivesse; ou seja, pela aplicação de uma técnica e uma ideologia, promoviam uma adaptação das relações sociais à prática social global.

É por intermédio do discurso que uma dada prática política vem exercer sua ação sobre as relações sociais. O discurso é o instrumento dessa prática. Pêcheux estabelece o discurso como lugar de teorização para refletir sobre o ideológico no campo das ciências sociais, recusando uma concepção instrumental de linguagem. Para Pêcheux, conforme expressam Rocha e Deusdará (2006, p. 45), “uma concepção de linguagem vista tão-somente como ‘instrumento de comunicação’ cumpre uma dupla função que é preciso superar: (i) mascarar e obscurecer a função das ciências com a prática política; (ii) colocar as ciências sociais no prolongamento das ciências naturais.” A tentativa de Pêcheux é a de estabelecer a relação entre linguagem e ideologia, tomando por base o trabalho de Althusser sobre o paralelo entre a evidência da transparência e o efeito ideológico elementar.<sup>1</sup> Quando escreveu *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux, como destaca Henry (1990, p. 30), “segue mais Althusser que Lacan, Derrida ou Foucault”, visto que estava mais preocupado com a ligação entre discurso e prática política – daí a importância que deu ao processo de interpelação e à “evidência segundo a qual somos sujeitos”, paralelamente à “evidência da transparência da linguagem” (p. 34).<sup>2</sup>

O quadro epistemológico da Análise do Discurso (AD) que hoje conhecemos, elaborado por Pêcheux, engloba três dimensões do conhecimento científico:

a) o Materialismo Histórico;

---

<sup>1</sup> Henry (1990) apresenta as influências marcantes de Althusser e Lacan no trabalho de Pêcheux.

<sup>2</sup> Em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Pêcheux (2002) comenta que a noção de formação discursiva que a AD tomou emprestada a Foucault acabou derivando para a ideia de uma máquina discursiva de assujeitamento, com uma estrutura voltada à repetição.

- b) os conhecimentos linguísticos, compreendendo uma teoria de determinação histórica dos processos de enunciação, e os conhecimentos sobre o discurso, compreendendo uma teoria de determinação histórica dos processos semânticos.
- c) a Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito.

Cabe lembrar, contudo, que a tentativa de aproximar ideologia e inconsciente (com os conceitos daí derivados: esquecimento, equívoco, Real, Simbólico, Imaginário) é tardia no percurso teórico de Pêcheux. “Nem Freud nem Lacan figuram na bibliografia da AAD, e a psicanálise enquanto tal se encontra aí apenas furtivamente [...]” (GADET *et alii*, 1990, p. 49). Embora a Psicanálise tenha exercido fascínio sobre Pêcheux, também em *Semântica e discurso*, de 1975, a ocorrência de noções psicanalíticas é esparsa, funcionando como uma espécie de manifesto.

Fundamentada neste quadro epistemológico, a Análise do Discurso se estrutura e formula alguns conceitos considerados fundamentais pelos estudiosos da área. Passo a abordar esses conceitos na próxima seção, mais especificamente aqueles que são relevantes para esta pesquisa.

## 2.2 CONCEITOS FUNDANTES DA ANÁLISE DE DISCURSO

O Materialismo Histórico que interessa ao estudo do discurso é o da superestrutura ideológica ligada ao modo de produção dominante na formação social considerada. A ideologia vai funcionar como reprodutora das relações de produção, isto é, o sujeito será assujeitado como sujeito ideológico, de forma que cada sujeito interpelado pela ideologia busque ocupar o seu lugar em um grupo ou classe social de uma determinada formação social, acreditando estar exercendo a sua livre vontade.<sup>3</sup>

Numa sociedade de classes, para manter a dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação e reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. Essa dominação se efetiva através do que Althusser (1994) denominou Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e Aparelhos Repressivos do Estado (ARE). Os Aparelhos Ideológicos são instrumentos de dominação de classe. É pela ideologia que a classe

---

<sup>3</sup> A esse respeito remeto o leitor a Althusser em seu artigo “Aparelhos Ideológicos de Estado”, de 1970. Cf. Althusser 1994.

dominante faz com que suas ideias passem a ser de todos. As relações de classe podem se caracterizar, num determinado momento histórico e no interior dos aparelhos ideológicos, pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas que se organizam de forma a entreter entre si relações de aliança, de antagonismo ou de dominação.

A ideologia se apresenta, ao mesmo tempo, como explicação teórica e prática. Enquanto explicação, ela não é explícita, aliás, não pode explicitar tudo sob o risco de se perder, de se destruir ao se expor, por exemplo, às diferenças, às contradições sociais. Essa manobra camufladora vai fazer com que o discurso, e de modo especial, o marcadamente ideológico, se caracterize pela presença de “lacunas”, “silêncios”, “brancos” que preservem a coerência do seu sistema (BRANDÃO, 1994, p. 21).

Considerando que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, a análise do discurso trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação, segundo Orlandi (2001, p. 17), se completa com o fato de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.

Orlandi (2001, p. 46) refere-se a Pêcheux, quando afirma que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos e “sua característica comum é dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito”. Para Orlandi (2001), o trabalho da ideologia “é produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”. É esta a contribuição da teoria materialista do discurso: trabalhar esse efeito de evidência dos sujeitos e dos sentidos. Na relação do histórico e do simbólico, surge a questão: o que isto quer dizer? Nesse movimento de interpretação, o sentido surge como se ele estivesse já sempre lá. Assim, pode-se afirmar que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.

Nos estudos discursivos, procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas, sobretudo, como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento, a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história. Assim entra a contribuição da psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito; um sujeito que se constitui na relação com o simbólico, na história. Orlandi (2001, p. 32), ao falar dessa relação, afirma:

O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas 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 o que ele quis dizer quando disse “X”. O que ele sabe não é suficiente para compreendermos que efeitos de sentidos estão ali presentificados.

Na análise do discurso, a língua só é *relativamente* autônoma. A história tem seu real afetado pelo simbólico e o sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Seguindo Orlandi (2001, p. 20), “o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”.

Herdeira da Linguística, do Materialismo Histórico e da Psicanálise, a Análise do Discurso assume uma posição crítica frente a essas áreas: interroga a Linguística por deixar de lado a historicidade, questiona o Materialismo, perguntando pelo simbólico, e se diferencia da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente, sem ser absorvida por ele.

É no entremeio dessas três áreas que a Análise do Discurso constrói seu referencial teórico e define como objeto de estudo o discurso. Para Orlandi (2001, p. 21), “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”. É esse discurso que Pêcheux quer entender, quando se coloca à escuta da circulação cotidiana dos sentidos, conforme a afirmação a seguir:

Eu sublinharia o extremo interesse de uma aproximação, teórica e de procedimentos, entre as práticas da “análise da linguagem ordinária” (na perspectiva anti-positivista) e as práticas de “leitura” de arranjos discursivos-textuais (oriundos de abordagens estruturais).[...] Essa aproximação engaja concretamente maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido (PÊCHEUX, 2002, p.49).

Pêcheux (2002, p. 48-57), considerando a História, a Sociologia, a Filosofia e mesmo os Estudos Literários, coloca-se em posição de compreender o discurso, a maior parte das vezes, silencioso. Nesta direção propõe como exigência:

1. Dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Essa concepção supõe o reconhecimento de um real específico sobre o qual se instala o real da língua. É a existência do simbólico. É o próprio da língua que aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho de sentido sobre o sentido, tomado no relançar indefinido das interpretações.
2. Toda descrição está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro, com uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar para a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso. É porque há o “outro” nas sociedades e

na história, correspondendo a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes. Nas palavras, nos discursos, nos textos há uma pluralidade contraditória de filiações históricas. A interpretação desafia a buscar outros sentidos, além do que se vê. É ir além e aquém, é levantar possibilidades de sentido outros.

3. Olhar a discursividade como estrutura ou como acontecimento. Todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação de redes de memória e trajetões sociais: Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço. O discurso é estrutura e acontecimento; ponto de encontro entre a atualidade e uma memória. Trata-se de reconhecer e buscar o que foi dito em outro lugar, em outro tempo e que é constitutivo do que será dito agora, no sentido de sua significação.

De acordo com essa perspectiva, se processo discursivo é produção de sentido, o discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. E aqui é o lugar específico da constituição do sentido, cuja origem são as formações discursivas.

Segundo Orlandi (2001, p. 42), “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo posições daqueles que a empregam”. É a formação discursiva que define aquilo que, numa formação ideológica ou numa conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito.

As formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas. Assim sendo, os sentidos são dados por determinações ideológicas – isto é, dependem delas. Tudo o que dizemos tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto está na discursividade, não nas palavras em si.

Sendo o discurso a materialidade da ideologia, pode-se afirmar que o discursivo é uma espécie pertencente ao gênero do ideológico.

Assim, a *formação ideológica* tem como um dos seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas, o que confirma que os discursos são governados por formações ideológicas.

A noção de *formação discursiva* é proposta inicialmente por Foucault (1969), no livro *Arqueologia do saber*. Quando Pêcheux traz para a Análise do Discurso a noção de formação discursiva, ele faz as readaptações relacionando tal conceito à noção de ideologia pela óptica do marxismo althusseriano. Segundo Pêcheux (1988, p. 160), uma formação discursiva (em dada formação ideológica) compreende o lugar de construção dos sentidos, determinando o que pode e o que deve ser dito, a partir de uma posição numa dada conjuntura. São as formações discursivas inscritas em uma formação ideológica que vão

determinar “o que pode e deve ser dito” a partir de dada conjuntura. Contudo, ao traçar, em 1983, o percurso da AD, Pêcheux (cf. 1990b, p. 315-316), estabelecendo três épocas, levanta (para a AD-2 e a AD-3) a questão do próprio conceito de formação discursiva, tendo em vista o fenômeno da alteridade, que impede pensar em limites para as formações – o que levou à necessidade de rever a caracterização do conceito.

Assim, a uma formação discursiva sempre corresponde uma dada formação ideológica. Se é a formação discursiva que determina o que se pode e o que se deve dizer – a partir de uma posição dada, as palavras, expressões e proposições em uso recebem o seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Desse modo, também mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições.

De acordo com Orlandi (1988, p. 108), “é na formação discursiva que se constitui o domínio do saber, o que funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (o que pode ser dito e deve ser dito) e, ao mesmo tempo, como conjunto de exclusão do não-formulável”. A formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível – do que pode ou deve ser dito, definindo o(s) conjunto(s) de enunciado(s) possível(eis) a partir de um lugar determinado, como também circunscreve o lugar do não dizível – o que não pode e não deve ser dito. Por esta razão, ao tratar de formações discursivas, faz-se necessário tratar da interação entre formações discursivas, pois a identidade do discurso se constrói na relação com o Outro, esteja esse Outro marcado ou não linguisticamente.

Na perspectiva discursiva, sabemos também que o assujeitamento pressupõe a preexistência de saberes que, por um movimento do interdiscurso, são recortados e acolhidos numa determinada formação discursiva. A noção de formação discursiva torna-se indissociável da noção de interdiscurso.

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delineia na relação com outros dizeres que se alojam na memória. As formações discursivas podem ser vistas como regionalização do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra (ORLANDI, 2001, p. 43-44).

De acordo com a citação acima, os sentidos não são propriedades da língua mas das relações constituídas nas/pelas formações discursivas. A constituição da formação discursiva é heterogênea nela mesma. Ela se organiza pela contradição, sendo suas fronteiras fluidas, definindo-se e redefinindo-se continuamente nas relações.



Orlandi (2001, p. 44), referindo-se a Lacan a partir de Pêcheux, apresenta a noção de metáfora para a análise do discurso como a troca de uma palavra por outra; ela não é figura de linguagem como na Retórica; ela significa “transferência”, estabelecendo o modo como as palavras significam. Sendo assim, não há sentido sem metáfora, que aparece como um movimento constitutivo do discurso e não como eventual “figura” de que se lança mão para produzir efeitos especiais. As palavras não têm um sentido próprio, preso à literalidade. Segundo Pêcheux (1988, p. 263),

o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição *por* uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*meta-phora*), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que ‘se revestem de um sentido’, não poderia ser predeterminada por propriedades da língua [...]. De fato, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório [...]. Na verdade, a metáfora, constitutiva do sentido, é sempre determinada pelo interdiscurso, isto é, por *uma região* do interdiscurso. [...] pode-se dizer que o que torna possível a metáfora é o caráter local e determinado do que cai no domínio do inconsciente, enquanto lugar do Outro (*Autre*) [...]

Seguindo Pêcheux (1988, p. 161), pode-se afirmar que palavras iguais podem significar diferentemente, porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Os diferentes sentidos de uma determinada palavra (todos os seus usos) se dão em condições de produção diferentes e podem se referir a diferentes formações discursivas. Para compreender o sentido do dito, devem ser observadas as condições de produção e o funcionamento da memória, pois ele remete o dizer a uma formação discursiva e não a outra. A maneira como a memória aciona as condições de produção é fundamental.

O que entender por condições de produção? Orlandi (2001, p. 30) apresenta essa noção, em sentido estrito, como contexto imediato e, em sentido mais amplo, como o contexto sócio-histórico e ideológico, entendendo o histórico como resultado da produção de acontecimentos que significam no imaginário que afeta os sujeitos em suas posições. Contudo, o efeito ideológico do sentido (naturalização) não deixa perceber a historicidade de sua construção.

A Análise do Discurso, em sua ação no interdiscurso, traz para consideração os efeitos de sentido que derivam da forma de organização da sociedade, da história e da ideologia, presentificados no discurso. Há um já-dito que sustenta a possibilidade de todo dizer, fato fundamental para se compreender o funcionamento do discurso e a sua relação com os sujeitos e os sentidos.

No funcionamento do discurso, os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas; são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão presentes no modo como se diz, deixando pistas para o analista apreender. Seguindo esses vestígios, o analista poderá compreender como os sentidos são produzidos, pondo o dizer em relação as suas condições de produção. Assim, “esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2001, p. 30). Considerando que os sentidos não estão dados ou acabados, só se constituem em referência às condições de produção dos enunciados, mudando de acordo com a formação ideológica de quem os produz (ainda que reproduzindo), bem como de quem os interpreta, a expressão usual em AD é “efeitos de sentido”.

As formações discursivas, por pertencerem ao mesmo momento histórico, instituem-se em campo discursivo. É o princípio da contradição a marca de especificidade da formação discursiva. Essa contradição funciona como princípio de historicidade do discurso. Portanto, a concepção de formação discursiva remete a um domínio aberto e inconsistente e não ao fechamento e à imobilidade.

Courtine (*apud* BRANDÃO, 1999, p. 80) entende que

a existência de uma formação discursiva como memória discursiva e a caracterização de efeitos de memória em discurso, produzidos numa dada conjuntura histórica, devem ser articulados com os dois níveis de formação discursiva: o nível interdiscursivo e o nível intradiscursivo.

De acordo com o enunciado, há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é, conforme Orlandi (2001) a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso ou entre a constituição de sentido e sua formulação. Seguindo Courtine, Orlandi (2001, p. 32-33) evidencia essa diferença considerando a constituição – o interdiscurso – como um eixo vertical, da memória, onde constariam os dizeres já ditos (e esquecidos) – representando o dizível. O eixo horizontal, por sua vez – o intradiscurso –, como o eixo da formulação, isto é, o que se produz num momento dado, em condições dadas:

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). [...] Pelo funcionamento do interdiscurso, suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. (ORLANDI, 2001, p. 33).

No nível do interdiscurso, entende-se que está implicado o próprio “saber” sobre uma formação discursiva, de modo que os próprios enunciados existem no tempo de uma

memória. Esse saber envolve toda uma transmissão cultural, não só passada de geração a geração, mas também regulada pelas instituições.

Assim, no nível do interdiscurso, a memória discursiva possibilita, por um lado, a circulação de formulações anteriores e, por outro, o aparecimento, a rejeição e a transformação de enunciados pertencentes a formações discursivas historicamente contíguas, visto que enunciar é sempre se situar em relação ao “já dito”: o que se constitui no “outro” discurso.

Para Pêcheux (2002, p. 55), “esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo, como o próprio princípio do real sócio-histórico”.

A memória, pela linguagem, se faz acontecimento. É na interdiscursividade que se faz o encontro entre atualidade e memória. Trata-se de buscar o que foi dito em outro lugar, outro tempo, que é constitutivo do que se enuncia agora.

No quadro teórico da Análise de Discurso, a noção de sujeito é convocada para formular a noção de formação discursiva. Pode-se afirmar que

os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso), pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (PÊCHEUX, 1988, p. 161)  
[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito) (1988, p. 163)

O sujeito tem a ilusão de controle do dizer e, por sua vez, do sentido, sob o efeito de um lugar social, construído pela “norma identificadora” da sociedade para cada indivíduo. Na conclusão de *Semântica e discurso*, Pêcheux retoma a questão da forma-sujeito e afirma:

*a forma-sujeito do discurso*, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o *non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma da evidência primeira*. (PÊCHEUX, 1988, p. 266, grifos do autor).

O sujeito tem seus saberes regulados pela forma-sujeito e se apresenta dotado de unicidade, sobretudo quando Pêcheux introduz o que chamou de “tomada de posição”, cujo funcionamento é explicado nos seguintes termos:

a tomada de posição resulta de um retorno do “Sujeito” no sujeito, de modo que a não coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele “toma consciência” e a propósito do que ele

toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus “semelhantes” e com o “Sujeito”. O “desdobramento” do sujeito – como “tomada de consciência” de seus “objetos” – é uma reduplicação da identificação (PÊCHEUX, 1988, p. 172).

Analisando o conceito de reduplicação de sentidos, percebe-se que Pêcheux, nesse momento, entende a formação discursiva como um domínio bastante fechado e homogêneo. Ou seja, o sujeito do discurso, ao tomar posição, identifica-se plenamente com seus semelhantes e com o Sujeito, reduplicando sua identificação com a forma-sujeito que regulariza o que pode ou não ser dito no âmbito da formação discursiva. Nesta visão, só há espaço para os mesmos sentidos, ou seja, neste momento, ainda não há espaço para a alteridade nem para a contradição. A identificação do sujeito se dá diretamente pela forma-sujeito, responsável pela organização dos saberes que se inscrevem na formação discursiva.

Porém, esta reduplicação da identificação (noção de sujeito como unitária e a formação discursiva como homogênea) é relativizada por Pêcheux, com a introdução da noção de modalidades da tomada de posição. E, por trás deste desejo, pois a unicidade é da ordem do desejo e do imaginário do sujeito, o que se apresenta efetivamente é um sujeito dividido em relação a ele mesmo e esta divisão do sujeito se materializa nas tomadas de posição frente aos saberes que estão inscritos na formação discursiva em que se inscreve.

As modalidades de tomada de posição remetem, primeiro, ao que Pêcheux (1988, p. 215) chamou de superposição entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito – plena identificação do sujeito do discurso com a forma-sujeito de sua formação discursiva, caracterizando o “bom sujeito”, que reflete espontaneamente o Sujeito; depois, ao contrário, caracteriza-se como o “mau sujeito” – onde o sujeito do discurso, através de uma “tomada de posição”, contrapõe-se à forma-sujeito; consiste na separação (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação...) em relação ao que “diz” a forma-sujeito, conduzindo o sujeito do discurso a contraidentificar-se com alguns saberes da formação discursiva. Esta segunda modalidade traz para o interior da formação discursiva o discurso do outro, a alteridade, e isto resulta em uma formação discursiva heterogênea.<sup>4</sup>

A Análise do Discurso concebe o sujeito como essencialmente histórico (sujeito-histórico) e remete a uma fala que é sempre produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. Assim localizado, este sujeito-histórico “situa” o seu discurso em relação aos discursos do outro. Para a Análise do Discurso, “o outro” compreende não só o

---

<sup>4</sup> Uma “tomada de posição”, nesse contexto, não se reduz a um desmanche do efeito ideológico. Ao iniciar uma retificação ao encaminhamento proposto em *Semântica e discurso*, Pêcheux (1988), então avaliando noções da Psicanálise, diz: “Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como *ritual* supõe reconhecer que não há ritual sem falhas” (p. 300-301).

destinatário – aquele para quem o sujeito planeja e ajusta sua fala no plano do intradiscurso, mas também envolve outros discursos historicamente já costurados (interdiscurso) e que emergem na sua fala.

Essa concepção de sujeito abarca a noção de alteridade: um sujeito que luta para ser uno, mas que, na materialidade discursiva, é dividido. Assim, a noção de alteridade envolve o conceito de história e ideologia. Para Orlandi (1998), tal deslocamento do sujeito do discurso é tratado como dispersão: a produção de um discurso heterogêneo por incorporar e assumir, pelo diálogo, diferentes vozes sociais, relacionando o “mesmo” com o seu “outro”, de modo a reconhecer no discurso a coexistência de várias linguagens em uma só linguagem.

Nesse sentido, a Análise de Discurso concebe a linguagem como um lugar de conflito e opacidade e o sujeito como descentrado, dividido e incompleto. Esse sujeito cindido busca completude e afirmação da sua identidade, deslocando-se para além dos limites de sua formação discursiva. A formação discursiva é compreendida aqui como matriz de sentido que regula o que o sujeito pode e deve dizer e, também, o que não deve ser dito. Considerando as fronteiras instáveis da formação discursiva, é permitido ao sujeito constantes deslocamentos e reconfigurações evidenciando a natureza heterogênea do discurso.

Para a Análise de Discurso, a língua é concebida como manifestação individual de cada falante – e, por esta razão, valoriza a fala como modo de ação social: espaço de conflitos e de embates ideológicos. Entende-se, pois, que a linguagem não poderá ser estudada fora dos quadros sociais, visto que o seu processo constituidor e seus sentidos são histórico-sociais. O social é constitutivo, isto é, há uma construção conjunta entre a estrutura da língua (o linguístico) e da sociedade (o social). Orlandi (1998, p. 27) define o discurso como: “um objeto social cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística”. É na relação com a exterioridade que a linguagem ganha existência: “o mundo existe, mas no discurso ele é apreendido, trabalhado pela linguagem.” (1998, p. 28). É ação que transforma, que constitui identidades. Ao falar, ao significar, “eu” me significo. Aí retorna a noção de ideologia, junto à ideia de movimento:

A possibilidade mesma da relação mundo-linguagem se assenta na ideologia. Por outro lado, pela noção de ideologia, pela ideia de prática e de mediação, introduz-se a ideia da incompletude da linguagem, da falha. E por aí o lugar do possível. Se linguagem e ideologia fossem estruturas fechadas, acabadas, não haveria sujeito, não haveria sentido (ORLANDI, 1998, p. 28).

A AD procura conhecer a exterioridade pela maneira como os sentidos se trabalham no texto, em sua discursividade. Para entender o funcionamento do discurso, é

preciso compreender sua historicidade, pois o repetível é histórico. É pela noção de exterioridade que, ao se especificar na Análise de Discurso, transforma a noção de linguagem, deslocando sua forma material e, com ela, a noção de social, de histórico e de ideológico.

Esta reconfiguração conceitual apresenta o social, não como traços sociológicos empíricos – classe social, idade, sexo, profissão –, mas formações imaginárias (a imagem de professor, de operário, de aluno...), que se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso: é a posição dos sujeitos, discursivamente significativa. Em toda língua, há mecanismos de projeção entre a posição sociologicamente descritível e a posição dos sujeitos, discursivamente significativa.

A AD reconceitua também o ideológico – trabalha com os processos de constituição da linguagem e da ideologia, não com seus conteúdos. Para a AD, a ideologia não é “x” mas o mecanismo de produzir “x”:

Diante de qualquer objeto simbólico ‘x’ somos instados a interpretar [:] o que ‘x’ quer dizer? Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já lá, como evidência, o sentido desse ‘x’. Ao se dizer, se interpreta – e a interpretação tem sua espessura, sua materialidade – mas nega-se, no entanto, a interpretação e suas condições no momento mesmo em que ela se dá e se tem a impressão do sentido que se ‘reconhece’, já lá. A significância é, no entanto, um movimento contínuo, determinado pela materialidade da língua e da história (ORLANDI, 1998, p. 30).

A posição crítica assumida por Orlandi em relação à noção de interpretação e à noção de leitura problematiza, de alguma maneira, a relação do sujeito com o sentido, unindo aspectos entre língua e história. A contextualização da leitura conduz à reflexão das questões de poder, das relações sociais e das formações ideológicas, o que possibilita uma produção de sentidos relacionados entre si e com múltiplas significações.

A leitura mostra-se como não transparente, articulando-se em gestos de interpretação. A Análise de Discurso teoriza a interpretação colocando-a em questão. Ela trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte do processo de significação. Não procura um sentido verdadeiro ou um sentido único como produto. Acredita não haver uma “chave” de interpretação, mas um método, uma construção de um dispositivo teórico. Para a AD, não há uma verdade oculta atrás do texto: há gestos de interpretação que o constituem. A interpretação é a detecção do efeito de sentido. Realiza-se num contexto, mas não se limita a ele. Tem historicidade, tem passado e se projetam num futuro. A Análise de Discurso busca, mais do que interpretar, compreender. Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentido.

Orlandi (2001) estabelece uma distinção entre *inteligibilidade*, *interpretação* e *compreensão*. O primeiro termo refere o sentido à língua. É decodificar e, para isso, basta ser inteligível: “ele disse isso” é inteligível. O segundo termo corresponde ao interpretável (quem é ele e o que ele disse?). Quando se interpreta se está preso a um sentido. O terceiro termo – compreensão – vai além. É saber como um objeto simbólico produz sentido: “A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem” (ORLANDI, 1999, p. 26). Compreender implica explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. É a memória coletiva – parte esquecida por ser de todos e que aparece de modo subjacente. Nesse sentido, compreender é fazer uma escavação da memória; é lançar um olhar tridimensional que traz o passado, o presente e o futuro.

É de responsabilidade do analista a formulação da questão que desencadeia a análise. É essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção do “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, desse ou daquele procedimento, com os quais se compromete na resolução de sua questão.

### 2.3 A CONCEPÇÃO DE *ETHOS* NA ANÁLISE DO DISCURSO

É parte do dispositivo teórico deste estudo a noção de *ethos* a partir das reflexões de Maingueneau (1987, 2005, 2008), que aprofunda, há alguns anos, a relação da noção de *ethos* com a enunciação e a relação entre corpo e discurso.

Cabe explicar a inserção de Maingueneau no corpo teórico aqui apresentado, para o tratamento do *ethos*. Embora seu campo de pesquisa seja a Análise do Discurso (desenvolvida na França) e tenha, com Pêcheux, interesses comuns a respeito do discurso – fundamentalmente o pressuposto de que texto e quadro social de sua produção e circulação são inseparáveis –, sua abordagem e tópicos de interesse não são idênticos. Também temos de convir que é impossível saber o que Pêcheux estaria desenvolvendo hoje, se sua produção pessoal não tivesse encerrado em 1983 – deixando aos seguidores a continuidade de sua linha de pesquisa. Maingueneau, diferentemente, é um pesquisador produtivo e seguidamente nos

traz novas noções em sua exploração do discurso, inclusive quanto à problematização do sujeito.

A questão do *ethos*, que tem sido explorada a partir da Retórica e ressignificada por Maingueneau e vários outros pesquisadores (Ruth Amossy, por exemplo), tem um paralelo em Pêcheux quando este, em seu primeiro trabalho basilar (*Análise Automática do Discurso*, de 1969), buscou, a partir da Linguística e dos estudos textuais, apresentar orientações conceituais para elaborar uma teoria do discurso. É nessa obra que encontramos um esquema das “formações imaginárias”, que ele propôs ao estabelecer as condições de produção do discurso. Depois de analisar dois esquemas existentes para a compreensão do comportamento linguístico em geral – o “reacional”, derivado de teorias psicofisiológicas e psicológicas (estímulo-resposta), e o “informativo”, derivado de teorias sociológicas ou psicossociológicas da comunicação (emissor-mensagem-receptor) –, Pêcheux descarta os dois e, pondo de lado a ideia de “transmissão de informação”, passa a falar de *discurso*, estabelecendo nesse momento a noção de “efeitos de sentido” entre os interlocutores (cf. PÊCHEUX, 1990a, p. 79-82). A e B, tomados como interlocutores, “designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais”: “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social” (p. 82), tais como patrão, diretor, chefe, funcionário, contramestre etc.. Tais lugares estariam representados no processo discursivo, ou seja, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” Ao primeiro esquema, das imagens recíprocas dos sujeitos (p. 83), Pêcheux acrescenta um segundo, incluindo a situação (também elemento das condições de produção), tomada igualmente como *objeto imaginário*, não a realidade física.

A esse conjunto, Pêcheux acrescenta: a) a possibilidade de antecipação das representações do “receptor” por parte do “emissor”; b) o peso dos processos discursivos anteriores: “a percepção é sempre atravessada pelo ‘já ouvido’ e o ‘já dito’, através dos quais se constitui a substância das formações imaginárias enunciadas” (p. 85-86). A partir daí, Pêcheux esboça uma representação dos processos discursivos voltada para uma análise informatizada. Em seguida a vários experimentos, vieram as críticas e as atualizações do modelo. A informatização, contudo, não é uma prática na AD no Brasil.

Esse conjunto de noções associadas tem sido mais ou menos utilizado nos trabalhos de pesquisadores da abordagem de Pêcheux, mas o tratamento das questões de imagem/imaginário por meio da noção de *ethos*, no contexto da Análise de Discurso



desenvolvida por Maingueneau, tem adquirido delineamentos e sutilezas que pensei poder associar às outras noções apresentadas aqui – mesmo com algum risco de choque teórico.

Retomo, então, a apresentação do *ethos*. Convém estabelecer de início que “a questão do *ethos* está ligada à da construção da identidade. Cada tomada de palavra implica, ao mesmo tempo, levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro e a estratégia de fala de um locutor que orienta o discurso de forma a sugerir através dele certa identidade.” (MAINGUENEAU, 2008, 59-60).

A noção de *ethos* foi muito explorada no quadro teórico da retórica. Historicamente, o primeiro autor em que encontramos uma elaboração conceitual da noção de *ethos* é Aristóteles. A retórica antiga, disciplina única, hoje se desdobra em diferentes disciplinas que têm interesses distintos e captam o *ethos* sob diferentes olhares. Aristóteles, ao apresentar sua *technè*, tinha como objetivo examinar o que é persuasivo para tal ou qual *tipo* de indivíduo e não para tal ou qual indivíduo. Esse *ethos* que se liga à própria enunciação consiste em causar boa impressão pela forma como se constrói o discurso e apresentar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando confiança. Em seu segundo livro da Retórica, Aristóteles afirma, conforme citação de Maingueneau (2008, p.13):

Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões: as que efetivamente, à parte as demonstrações, determinam nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretê*) e a benevolência (*eunoia*). Se, de fato, os oradores alteram a verdade sobre o que dizem enquanto falam ou aconselham, é por causa de todas essas coisas de uma só vez ou de uma dentre elas; ou bem, por falta de prudência, eles não são razoáveis; ou sendo razoáveis, eles calam suas opiniões por desonestidade; ou, prudentes e honestos, não são benevolentes; é por isso que podem, mesmo conhecendo o melhor caminho a seguir, não o aconselhar.

Assim, de acordo com a afirmação de Aristóteles, três qualidades são fundamentais para que o orador possa passar uma imagem positiva de si: a prudência, a virtude e a benevolência. Porém é preciso que essa confiança seja efeito do discurso, não uma previsão sobre o caráter do orador.

Maingueneau (2008, p. 14) retoma, da retórica antiga, uma fórmula de Gibert, séc. XVIII, e reinterpreta a afirmação: “instrui-se pelos argumentos; comove-se pelas paixões; insinua-se pelas condutas: os argumentos correspondem ao *logos*, as ‘paixões’ ao *pathos*, as ‘condutas’ ao *ethos*”. Na retórica antiga, o *ethos* e o *logos* eram considerados na mesma hierarquia. O inteligível e o sensível, o ser e o parecer eram igualmente eficazes no discurso. O termo *ethos*, mesmo em grego, tem um sentido pouco especificado e se presta à retórica, à moral, à política, à ética.

Aristóteles considerava que, na política, por exemplo, o “caráter [o *ethos*] das constituições” devia ser considerado na argumentação do orador. Os homens que vivem sob certa constituição política (aristocrática, democrática...) têm certo tipo de caráter e o orador deve levar isso em conta. A persuasão ocorrerá, se o auditório se identificar com o orador como um homem que tem o mesmo *ethos* que ele.

A partir dos anos 80, a noção de *ethos* ganha destaque na França. Oswald Ducrot ([1984] 1987, p. 161) integra a noção de *ethos* a uma conceituação enunciativa. A teoria polifônica da enunciação de Ducrot incorpora, pela primeira vez, o termo às ciências da linguagem. Na pragmática semântica, Ducrot, ao designar por enunciação a aparição de um enunciado e não o ato de alguém que produz, evita relacioná-lo a uma fonte, a um sujeito falante: é o próprio enunciado que fornece as instruções sobre o(s) autor(es) eventual(ais) da enunciação. A pragmático-semântica, ao abandonar o sujeito falante, interessa-se pela instância discursiva do locutor e coloca em questão a unicidade do locutor. Analisar o locutor “L” no discurso consiste não em ver o que ele diz de si mesmo, mas em conhecer a aparência que lhe conferem as modalidades de sua fala.

É nesse ponto preciso que Ducrot recorre à noção de *ethos*: “o *ethos* está ligado a “L”, o locutor como tal. O *ethos* se mostra no ato de enunciação, ele não é dito no enunciado, ele deve ser percebido. Trata-se não do conteúdo do discurso, mas da aparência dada pela entonação, calorosa ou severa, pela cadência, a escolha das palavras, dos argumentos... Afirma o autor que o *ethos* está ligado ao locutor como tal: é na medida em que é fonte da enunciação que ele se vê revestido de certos caracteres que, em consequência, tornam essa enunciação aceitável ou refutável. É do exterior que o *ethos* caracteriza esse locutor. O destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são em realidade intradiscursivos, já que são associados a uma forma de dizer. Trata-se de uma representação dinâmica que o destinatário constrói através do movimento da própria fala do locutor.

O *ethos* se desdobra no registro do “mostrado”, eventualmente, do “dito”. Sua eficácia envolve, de alguma forma, a enunciação sem ser explicitado no enunciado. Em sua teoria polifônica da enunciação, Ducrot afirma:

Não se trata de afirmações auto-elogiosas que ele [o orador] pode fazer de sua própria pessoa no conteúdo do discurso [...] mas da aparência que lhe confere a fluência, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos [...]. Na minha terminologia, direi que o *ethos* está ligado a L, o locutor enquanto tal: é enquanto fonte da enunciação que ele se vê dotado [*affublé*] de certos caracteres

que, por contraponto, torna[m] esta enunciação aceitável ou desagradável (1987, p. 189).

O *ethos* mobiliza a afetividade do destinatário. Maingueneau (2005, p.70) retoma a afirmação de Roland Barthes que destaca essa característica essencial. “São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão [...] O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: eu sou isto, eu não sou aquilo”.

O recurso à noção de *ethos* para designar a imagem de locutor como ser do discurso constitui um ponto de encontro com a retórica, mas Ducrot não desenvolveu sua reflexão sobre o *ethos*. Dominique Maingueneau é quem propõe uma teoria em termos de análise do discurso e dá expansão ao tema. Além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite refletir sobre a adesão do sujeito a uma certa posição discursiva. Maingueneau aponta duas razões que o levaram a recorrer à noção de *ethos*:

seu laço crucial com a reflexividade enunciativa e a relação entre corpo e discurso que ela implica. É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como “voz” e, além disso, como “corpo enunciante”, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente (MAINGUENEAU, 2005, p. 70).

O *ethos* está ligado ao ato da enunciação, mas não se restringe à oralidade. De acordo com Maingueneau (2005), qualquer discurso escrito possui vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom que indica quem disse. O termo “tom” apresenta a vantagem de valer tanto para o escrito como para o oral: pode-se falar do “tom” do livro, do “tom” do artigo, etc.

A maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida em que o alocutário se vê obrigado a depreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação locutor/parceiro (a partir do respectivo posicionamento). O *ethos* está ligado também ao estatuto do locutor e ao processo de legitimação de sua fala. O processo de adesão do sujeito a uma certa posição discursiva é mais evidente, quando se trata de discurso como política, filosofia, publicidade, etc., que não têm por objetivo uma adesão imediata, mas devem conquistar um público que tem o direito de ignorá-los ou recusá-los.

A vocalidade implica uma determinação de um corpo enunciador. Assim, a leitura faz emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de

fiador. O fiador, cuja figura o leitor deve construir com base nos indícios textuais de diversas ordens, vê-se assim investido de um caráter e de uma corporalidade, cujo grau de precisão varia conforme os textos. Caráter e corporalidade do fiador apoiam-se sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e que, por sua vez, contribuem para reforçar ou transformar. Esses estereótipos circulam nos registros semióticos de uma coletividade: livros de moral, cinema, publicidade...

Maingueneau fala de “incorporação” para designar a maneira pela qual o coenunciador se relaciona ao *ethos* de um discurso; a incorporação atua em três registros:

- . A enunciação do texto confere uma corporalidade ao fiador, ela lhe dá um corpo.
- . O co-enunciador incorpora, assimila um conjunto de esquemas que correspondem à maneira específica de relacionar-se com o mundo, habitando seu corpo.
- . Essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, da comunidade imaginária dos que aderem a um mesmo discurso. (MAINGUENEAU, 2005, p.73).

Isto não implica conceber o escrito como o traço de uma oralidade primeira. O tom específico que torna possível a vocalidade constitui para o autor uma dimensão que faz parte da identidade de um posicionamento discursivo. No discurso, o sentido impõe-se tanto pelo *ethos* como pela “doutrina”; as ideias apresentam-se por uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária em um vivido.

O texto não é para ser contemplado, ele é enunciação voltada a um co-enunciador que é necessário mobilizar para fazê-lo aderir, “fisicamente”, a um certo universo de sentido [...] A qualidade do *ethos* remete à figura do fiador que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que se supõe que faz surgir no enunciado. Paradoxo constitutivo: é por seu próprio enunciado que o fiador deve legitimar sua maneira de dizer (MAINGUENEAU, 2005, p. 73).

O discurso é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica e não se pode dissociar a organização de seus conteúdos e o modo de legitimação de sua cena discursiva. Esta concepção remete a um *ethos* que Maingueneau (2005, p. 74) chama de escritural, em oposição ao tradicional *ethos* oral: o segundo impõe uma fala imediata de um locutor encarnado, enquanto que o primeiro exige do leitor um trabalho de elaboração imaginária a partir de indícios textuais diversificados:

O enunciador não é um ponto de origem estável, que se expressaria dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica

papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).

Nas diversas dimensões do discurso, Maingueneau reserva um lugar determinante para o enunciador. Qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente. O enunciador deve conferir a seu destinatário certo status para legitimar seu dizer: ele assume no discurso uma posição institucional e marca sua relação com o saber. Ele mostra, ao mesmo tempo, certa maneira de dizer, um modo de enunciação. Como assinalado anteriormente, o *ethos* está ligado à enunciação.

Na perspectiva da Análise do Discurso, não se pode fazer do *ethos* apenas um meio de persuasão (como quer a retórica tradicional): ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência. O discurso pressupõe essa cena de enunciação para poder ser enunciado e deve validá-la por sua própria enunciação, que o torna pertinente.

Maingueneau estabelece para a cena da enunciação três cenas que a integram: “cena englobante”, “cena genérica” e “cenografia”.

A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “instituição discursiva”: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).<sup>5</sup>

Cenografia – cena e grafia – é entendida em duplo sentido. Ela traz a noção de “cena” e a inscrição “grafia”. Uma enunciação (para além do oral e do escrito) se caracteriza por sua maneira específica de inscrever-se, de legitimar-se, prescrevendo-se um modo de existência no interdiscurso. Maingueneau considera o desenvolvimento da enunciação como a instauração progressiva de seu próprio dispositivo de fala. A “grafia” deve ser aprendida como quadro e como processo.

O leitor reconstrói a cenografia de um discurso com o auxílio de indícios diversificados, cuja descoberta se apoia no conhecimento do gênero do discurso, na consideração dos níveis da língua, do ritmo, etc., ou mesmo em conteúdos explícitos. Em uma cenografia, como em qualquer situação de comunicação, a figura do enunciador, o fiador, e a

---

<sup>5</sup> Como é possível ver neste ponto, o gênero discursivo tem um estatuto teórico na Análise de Discurso desenvolvida por Maingueneau. Na AD de que Pêcheux é mentor, “gênero de discurso” não é uma noção específica – talvez porque Pêcheux se tenha ocupado basicamente com o discurso político em seu enraizamento ideológico.

figura correlativa do coenunciador são associados a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge.

A cenografia legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la; ele deve estabelecer que essa cena de onde a fala emerge é precisamente a cena requerida para enunciar, como convém à filosofia, à política, à ciência... São os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar a própria cena e o próprio *ethos*, pelos quais esses conteúdos surgem:

Quando um político de extrema direita mostra por sua enunciação a figura do homem-do-povo-que-diz-a-verdade-nua-e-crua, que denuncia as falas mentirosas dos políticos “podres”, ele define implicitamente o que é o discurso político legítimo (uma fala vinda das forças sadias do país etc.) e, correlativamente, aquilo que o discurso político não deve ser a qualquer preço. (MAINGUENEAU, 2005, p.78)

Existe uma grande diversidade para evocar o *ethos* do enunciador. O público constrói o *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale. Isto é mais concreto quando se analisa o domínio político ou a imprensa, onde a presença na cena midiática é associada a um tipo de *ethos* não-discursivo que cada enunciação pode ou não confirmar. Na elaboração do *ethos*, interagem fenômenos de ordens diversas: “os índices sobre os quais se apóia o intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e a modulação.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 16). O *ethos* é resultado de uma complexa percepção, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente. No processo enunciativo há sempre elementos contingentes em relação aos quais é difícil dizer se fazem ou não parte do discurso, mas que influenciam a construção do *ethos* pelo destinatário. Maingueneau (2008) considera que é uma decisão teórica saber se se deve relacionar o *ethos* ao material propriamente verbal, atribuir poder às palavras, ou integrar a ele o conjunto do quadro discursivo como gestos, roupas do locutor, etc. A questão é complexa e delicada, quando se coloca que o *ethos* é, por natureza, um comportamento que, como tal, articula o verbal e o não verbal, provocando nos destinatários efeitos multissensoriais.

A noção de *ethos*, considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário (em suas respectivas posições subjetivas), remete a sentidos diferentes: o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido. Exemplificando: um professor que queira passar a imagem de sério pode ser percebido como monótono. Assim também pode se apresentar o *ethos* de uma comunidade: a maneira de interagir e de se comportar – mais ou menos caloroso ou frio, modesto ou orgulhoso, etc. revela o “perfil enunciativo”, o *ethos* dessa comunidade.

Maingueneau (2008, p.17) destaca alguns princípios mínimos que, de maneira diferente, podem ser explorados em diversas problemáticas de *ethos*:

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, que se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

A proposta do autor é trabalhar a noção de *ethos* no quadro da análise do discurso e sobre *corpora* de gêneros “instituídos”, que se opõem aos gêneros “conversacionais”. Esta perspectiva ultrapassa o domínio da argumentação. Para além da *persuasão* por meio do argumento, essa noção de *ethos* permite refletir sobre o processo mais geral de adesão do sujeito a certo discurso. Quando se trata de discursos que devem ganhar um público, isto é mais evidente.

A noção de *ethos*, que se vincula à reflexividade enunciativa, permite articular corpo e discurso para além de uma oposição empírica entre oral e escrito. A instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, padre, amigo...) associado a um cenografia, mas como uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado. Maingueneau alarga seu alcance a todo tipo de texto (tanto oral como escrito), afastando-se da retórica tradicional, que restringe o *ethos* à oralidade em situação de fala pública. A “vocalidade” presente no texto escrito pode se manifestar numa multiplicidade de “tons” associados a um corpo do enunciador (não do locutor extradiscursivo), a um “fiador”, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação.

A concepção encarnada de *ethos* abarca não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligadas ao “fiador” pelas representações coletivas estereotípicas. Atribui-se ao fiador um “caráter” (traços psicológicos) e uma “corporalidade”, cujo grau de precisão varia conforme os textos. Além disso, o *ethos* implica uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina do corpo apreendida através de um comportamento: “O destinatário a identifica apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar: o velho sábio, o jovem executivo dinâmico, a mocinha romântica...” (MAINGUENEAU, 2008, p. 18).

O fiador implica ele mesmo um “mundo ético” do qual é parte e ao qual dá acesso, remetendo a situações estereotípicas associadas a comportamentos. Exemplo: o mundo ético das estrelas de cinema inclui cenas como a subida dos degraus do palácio do Festival de Cannes, os tapetes vermelhos, entrevistas à imprensa, sessões de filmagem, etc.

Para Maingueneau (2008, p.19), o *ethos* do discurso resulta da interação de diversas instâncias, que a Figura 1 permite visualizar:

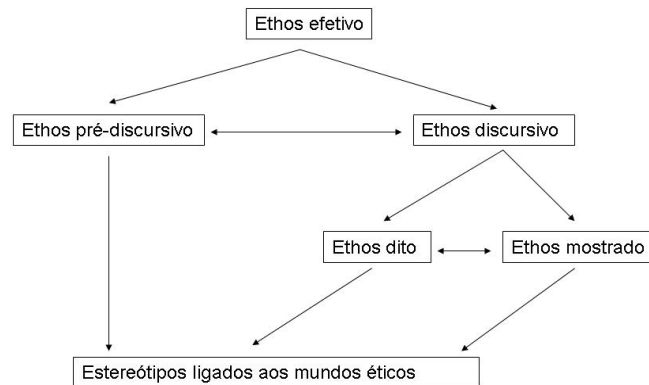


Figura 1 – Processos discursivos do *ethos* segundo Maingueneau.

Fonte: MAINGUENEAU, 2008, p. 19.

De acordo com o esquema proposto, o *ethos* compõe-se da interação de diversos fatores: o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo. Essas duas categorias relacionam-se mutuamente a partir do momento em que o *ethos* pré-discursivo pode ou não ser confirmado pelo *ethos* discursivo, ou ainda quando o *ethos* discursivo pode reformular a imagem inicial formada pelo *ethos* pré-discursivo, confirmado ou refutado.

O *ethos* discursivo, por sua vez, engloba as noções de *ethos* dito e *ethos* mostrado. O *ethos* dito seria aquele criado através das referências ao enunciador (é um amigo que vos fala), enquanto o *ethos* mostrado estaria no domínio do não explícito, da imagem que não está diretamente representada no texto, mas que pode ser construída através de pistas seguidas pelo coenunciador.

A distinção entre *ethos* dito e *ethos* mostrado inscreve-se nos extremos de uma linha contínua, já que é impossível indicar uma fronteira clara entre o “dito” sugerido e o “mostrado” não explícito. O *ethos* dito ultrapassa a referência direta do enunciador a sua própria pessoa, ou sua própria maneira de enunciar (eu lhes falo como professor); existe



diversidade de meios para evocar ou para sugerir o *ethos* do enunciador. As metáforas podem ser consideradas como tendo a ver ao mesmo tempo com o *ethos* dito e com o *ethos* mostrado, segundo a maneira pela qual são geridas do texto.

O *ethos* dito, além da figura do fiador, pode trazer, também, a figura do antifiaador, apresentada pelo enunciador em contraste com a imagem que este apresenta (suponhamos, no enunciado, a defesa de uma crença religiosa por oposição a outra, que se condena). O antifiaador aparece também com um caráter e uma corporalidade, que levam os coenunciadores a perceber os valores invertidos da enunciação – fiador/antifiaador. O *ethos* dito, além dessas figuras, pode também incidir sobre o conjunto de uma cena, apresentada como um modelo, ou um antimodelo da cena do discurso. Tal cena pode ser chamada de *cena validada*: significa que já está instalada na memória coletiva, seja como antimodelo, seja como modelo valorizado. A cena validada fixa-se facilmente, em representações estereotipadas popularizadas pela iconografia; ela é, ao mesmo tempo, interior e exterior ao discurso que a evoca; é um paradoxo. É exterior no sentido de que preexiste, em algum lugar no interdiscurso; mas é igualmente interior, uma vez que é também o produto do discurso, que o configura segundo seu universo próprio. (cf. MAINGUENEAU, 2005, p. 78-82).

Os estereótipos estão na base do esquema; por meio deles o coenunciador utiliza-se de representações culturais fixas, de modelos pré-construídos para atribuir algumas características e não outras ao enunciador.

O *ethos* efetivo, aquele que, pelo discurso, os coenunciadores, em sua diversidade, construirão, resulta da interação entre as diversas instâncias, cujo peso varia segundo os discursos.

Maingueneau não reduz a subjetividade enunciativa a uma consciência empírica; pela maneira de enunciar o discurso, ela mostra uma regulação eufórica do sujeito que o sustenta e do leitor que ele pretende ter. Para o autor (2005, p. 91), o *ethos* “faz passar esquemas que se supõe que agem à margem dos conteúdos, mas que impõem uma figura à fonte do Verdadeiro: o universo do discurso toma corpo ao colocar em cena um discurso que deve encarnar sua verdade por meio da enunciação”.

Cada conjuntura histórica se apresenta por um regime específico de *ethos*. A leitura de textos que não pertencem ao nosso ambiente cultural (no tempo e no espaço) é frequentemente prejudicada não pelas lacunas de nosso saber enciclopédico, mas porque se perdem os *ethè* que sustentavam sua enunciação (o mundo imaginado). Para Maingueneau (2008, p. 19), de uma época a outra ou de um lugar a outro, não são as zonas de produção semiótica que propõem modelos para as maneiras de ser e falar, as que “dão o tom”, mas o

*ethos* que, pela enunciação, marca o tempo e o lugar. A enunciação pode apoiar-se em estereótipos validados para encarnar o que prescreve. Exemplo disso são os estereótipos de comportamento acessíveis às elites, quando nos séculos XVII e XVIII, por meio do teatro e da leitura de textos literários, o discurso literário era inseparável dos valores associados a certos modos de vida (textos que derivam da corrente “galante”).

Ampliando a reflexão sobre *ethos*, Amossy (2005, p. 119-120), citando Pierre Bourdieu, afirma que a eficácia da palavra está ligada à autoridade do orador. A autoridade de que se reveste a linguagem vem de fora. Há uma retórica característica de todos os discursos institucionais, quer dizer, da fala oficial do porta-voz autorizado, e que dispõe de uma autoridade cujos limites coincidem com a delegação da instituição. Na fala, no discurso, não há o poder inerente à linguagem em si, mas uma autoridade ou legitimidade em que ela se escora.

Quanto mais ingênuo é o *ethos* de uma comunidade, maior é a autoridade do discurso na boca das pessoas legitimadas a pronunciá-la (padres, políticos, delegado de polícia, professor universitário, professor da educação básica, etc.). O pronunciamento de um padre numa comunidade do interior é tomado como verdade: o padre falou, está falado e, conseqüentemente, bênção e maldição são levadas a sério. O rádio, a televisão e seus discursos têm poder de persuasão, pois falam com a autoridade de um meio de comunicação.

O que está em jogo é todo o sistema de condições a serem preenchidas para que funcione o aparelho institucional que controla a uniformidade do rito ou da posição social através do tempo e do espaço. A magia do rito na liturgia, por exemplo, funciona na medida em que o procurador religioso, incumbido de realizá-lo em nome do grupo, age como uma espécie de médium entre o grupo e ele próprio. A eficácia do rito, uma espécie de ficção social, está na crença que constitui o fundamento do mistério e que é mais profundo do que as crenças e os mistérios professados e garantidos pelo ministério.

O discurso acontece numa troca entre os participantes, isto é, é interacional; e é institucional, indissociável das posições ocupadas pelos participantes, no campo religioso, econômico, político, intelectual, etc. Um exemplo: um cidadão com pouca escolarização costuma reconhecer sua condição de inferioridade, dizendo: “eu não estudei...”. Nesse quadro, o *ethos* ocupa um lugar determinante. Ele consiste na autoridade exterior de que goza o locutor.

Não se pode separar o *ethos* discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica (no sentido de Bourdieu). De acordo com Amossy (2005, p. 136-137),

A passagem do sujeito falante como ser empírico ou ‘ser no mundo’ para o locutor como pura instância de discurso se efetua por uma série de mediações [...]: a posição institucional do orador e o grau de legitimidade que ela lhe confere contribuem para suscitar uma imagem prévia. Esse *ethos* pré-discursivo faz parte da bagagem dóxica dos interlocutores e é necessariamente mobilizado pelo enunciado em situação. Um nome, uma assinatura são suficientes para evocar uma representação estereotipada que é levada em conta no jogo especular da troca verbal.

Pode-se afirmar que há uma relação mútua entre o *ethos* discursivo e o *ethos* institucional, entre o locutor no discurso, a imagem prévia ligada ao seu nome e a posição do locutor como ser no mundo. Há uma influência recíproca entre o *ethos* institucional e o *ethos* discursivo. A colocação de um texto em circulação ou o pronunciamento de um discurso cria uma maneira de distribuição de papéis e de imagens de orador que eles autorizam. A autoridade do locutor não provém apenas do seu estatuto exterior e das modalidades de troca simbólica da qual ele participa. Ela é também produzida pelo discurso em uma troca verbal que visa a produzir e a fazer reconhecer sua legitimidade.

Conforme Amossy (2005, p. 142), “Para todas as abordagens que valorizam a eficácia da fala, o *ethos* não é somente uma postura que manifesta o pertencimento a um grupo dominante, ele é uma imagem de si construída no discurso que influencia opiniões e atitudes”.

### 3 O CONTEXTO DOS DADOS

Todo gênero é a materialização da linguagem em um determinado discurso histórico, cultural, político e ideológico. E, como materialização da linguagem, é necessário enfatizar que, no percurso histórico dos sujeitos e da relação que eles estabelecem entre si, entrecruzam-se “vozes”, opiniões e posições ideológicas, que vão constituindo os indivíduos e as instituições. Nesse sentido, não basta entender a linguagem apenas do ponto de vista da língua – sistema simbólico ideologicamente neutro, mas também como manifestação dinâmica da vida em sociedade.

O contexto de um enunciado não se encontra apenas na materialidade linguística, mas no discurso que essa materialidade engendra, isto é, o texto não apresenta signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que o texto é constituído. Partindo deste princípio, procura-se mobilizar os conceitos da Análise do Discurso para compreender como os depoimentos relatados no livro “Memória Pedagógica do Colégio Dehon” (2008) – objeto simbólico em estudo – produzem sentido. Compreender, de acordo com Orlandi (1988), implica em explicitar como o texto organiza os gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido. Assim sendo, compreender é fazer uma escavação da memória, é lançar um olhar tridimensional que traz o passado, o presente e o futuro. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam “escutar” outros sentidos vindos de outras vozes, que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

A questão que mobilizará este estudo discursivo é: “Qual é o *ethos* (imagem) que constitui/constituiu o Colégio Dehon, considerando os depoimentos de alunos, professores e dirigentes?”

Neste estudo, o termo ‘depoimento’ é entendido como relato individual ou em grupo, ato de depor, testemunho, ato de declarar, revelar, expor.

A análise se orientará pelas seguintes categorias:

- a) A concepção de educação do Fundador histórico – Padre Leão Dehon;
- b) A concepção que norteou a criação do Colégio Dehon: cenário histórico (mundial, nacional e local); cenário educacional (nacional e local); ideais da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus (missão apostólica, missão educacional); ideais da comunidade local;

- c) Os depoimentos como acontecimento: análise dos depoimentos, observando o que perpassa os itens A e B;
- Olhar dos professores e dirigentes;
  - Olhar dos alunos.

### 3.1 O FUNDADOR HISTÓRICO LEÃO DEHON E O CONTEXTO

Quem foi Leão Dehon? Em que contexto histórico viveu? O fundador histórico viveu no período de 1843 a 1925. Foi um educador cristão. Suas principais obras foram a criação de um Colégio (Colégio São João) e de uma Congregação religiosa (Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus).

Para entender quem foi Leão Dehon, é necessário situá-lo no seu ambiente social, político e eclesial. Nasceu em 14 de março de 1843, em La Capelle, França. A França ocupava o centro do cenário europeu. Está-se falando do século XIX.

A partir da Revolução Francesa (1782), o ideário da “liberdade, igualdade e fraternidade” e o processo da construção de um novo modelo de sociedade avançam no meio de crises e conflitos. Em meados do século XIX, o processo de industrialização é uma realidade com a instauração do sistema capitalista de produção. O poder econômico e político têm novo dono: a classe burguesa, proprietária dos meios de produção.

Neste contexto, Karl Marx e Frederico Engels lançam o *Manifesto Comunista* (1848), convocando a classe operária a se unir e lutar pelos seus direitos. O Manifesto acusa o sistema capitalista de produção como causador da opressão, da exclusão social e da violação dos direitos humanos. As novas ideias provocam reações: adesões, de um lado, e violenta oposição, de outro, como sempre acontece em períodos de mudanças históricas.

A França é o país mais representativo deste período de efervescência. De um lado, estão os partidários do paradigma social anterior, caracterizado pela aceitação da monarquia, da união entre Igreja e Estado, da escola confessional, dos privilégios na distribuição do poder na sociedade. De outro lado, encontram-se os defensores da sociedade democrática, propondo a separação entre a Igreja e o Estado, a república, a escola laica, a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

No contexto deste estudo, interessa conhecer o cidadão Leão Dehon, advogado, educador, teólogo, filósofo, gestor de conflitos, promotor da modernidade, assessor de diversos papas e criador de Colégios e instituições. Era também um viajante. Percorreu todos os continentes do mundo. Esteve no Brasil em 1906. Considerava as viagens uma forma de instrução e complementação da educação. Sobre elas, Dehon afirma: ““Para escrever de temas sociais, é preciso ter observado muito e saber confrontar os vários regimes sociais e as civilizações dos diversos povos’ (Cf. G. Jacquin, Leão Dehon, Louvain, 1936, p.8 e Souvenirs, p.26).” (apud PALERMO, 2003, p. 24).

Na França da época, a burguesia liberal via a fé como um instrumento para acalmar o ânimo do proletariado revoltado pela injustiça e cada vez mais organizado como classe. Em geral, os burgueses preferiam respirar os ares do humanismo ateu e anticristão de Voltaire e do positivismo de Augusto Comte, mas, aparentemente, apoiavam a prática religiosa. De acordo com relato de Almeida (2008, p. 18), o pai de Leão Dehon compartilhava destas convicções burguesas, apesar de cultivar valores como a bondade e a honestidade.

Os operários apoiavam suas reivindicações em um socialismo materialista e ateu, afastando-se quase sempre da religião. Os clérigos não manifestavam sensibilidade social causada, em grande parte, por uma formação cultural deficiente. A linguagem dos clérigos se colocava mais na linha do humanismo católico romântico, com o predomínio da linguagem do coração. Uma das pessoas que alimentava sua fé nesta forma de linguagem era a mãe de Leão Dehon.

Leão Dehon será adepto da linguagem típica do humanismo romântico, mas a partir de uma sólida formação religiosa, aliada a um intenso compromisso social. Assim, ele é resultado de uma síntese gerada pelo preparo acadêmico da burguesia, típico de seu pai, com a piedade católica popular, típica de sua mãe (ALMEIDA, 2008, p. 20).

Para Leão Dehon, a promoção da cultura no meio clerical era uma das formas mais eficientes de promover a restauração da França Cristã. Com este propósito, surgem no século XIX, na França, várias congregações religiosas. Em 1877, em Saint-Quentin, Leão Dehon fundava a Congregação dos Oblatos do Coração de Jesus e o Colégio São João. Era um período difícil para iniciativas como estas, uma vez que, em 15 de março de 1879, a lei Jules Ferry promovia a reforma educacional, na qual os direitos das Congregações religiosas eram expressamente caçados. No ano seguinte, os jesuítas foram expulsos da França.

O projeto de laicização durará 30 anos, atingindo os mais variados campos da vida social francesa. Leão XIII é quem busca o diálogo de conciliação com a modernidade laica. É sob a liderança do papa Leão XIII (1878-1903) que Leão Dehon se engaja no diálogo com a

modernidade, caracterizada pela autonomia do conhecimento, pela defesa dos direitos humanos, pela separação entre Igreja e Estado, e pelo apoio dos ideais republicanos.

Com a publicação da encíclica *Rerum Novarum*, a pedido do papa, Leão Dehon percorre a Europa fazendo palestras e promovendo estudos e planos de ação a partir da doutrina social da Igreja, caracterizada pela defesa da dignidade do trabalho, pela função social da propriedade e pelas relações fraternas entre operários e patrões.

Leão Dehon torna-se o pregador das novas ideias contidas no ideário da modernidade e da atualização do cristianismo: a democracia, a autonomia da ciência, a industrialização, a socialização dos direitos e deveres, a associação de patrões e operários e a presença divina no mundo do trabalho. Torna-se um dos expoentes da chamada “democracia cristã”. Ele afirma: “É o povo o novo rei da França, soberano efetivo, que realiza o programa divino. Isto marca sua passagem de católico social monárquico para democrata cristão republicano” (*apud* ALMEIDA, 2008, p. 30).

### 3.2 LEÃO DEHON – O EDUCADOR

A Congregação religiosa e o Colégio São João são duas obras contemporâneas que apontam para uma mesma questão: qual a relação entre o Colégio e a Congregação no projeto espiritual e educacional de Leão Dehon? Segundo Almeida (2008, p. 101),

a fundação do Colégio era uma condição do bispo Mons. Thibaudier para que Dehon começasse a Congregação. Na carta remetida a Dehon o bispo mostra-se entusiasmado com a iniciativa de criação do Colégio e estimula a divulgação e implantação do projeto imediatamente, sem deixar de alertar para as dificuldades da conjuntura política.

A principal atividade da Congregação nos primeiros anos de existência foi o mundo da escola, embora esse não fosse o objetivo com a fundação da Congregação.

No dia 28 de junho de 1878, Dehon recebe seus primeiros votos e, em 12 de agosto do mesmo ano, chega o primeiro candidato a integrar a Congregação: Alphonse Marie Rasset. De noviço-diretor, em 1877, Dehon passa a diretor-mestre, em 1878; em setembro, funda a Casa Sagrado Coração, próxima ao Colégio, permitindo deslocar-se, diariamente, de uma obra à outra. Em 1879, recebe novos noviços, sendo seu mestre até 1881. A primeira

geração, em sua grande maioria, dava aulas no Colégio, e, alguns noviços, até 1883, habitavam lá mesmo, provavelmente para auxiliar na disciplina.

O Colégio São João é considerado por Dehon o passo inicial para a fundação da Congregação, o primeiro abrigo da obra. Dehon dedica-se inteiramente à obra educacional:

O Colégio São João é a primeira expressão apostólica de sua disposição oblativa. É sua primeira comunidade religiosa. É o primeiro apostolado reparador. O patrono do Colégio coincide com o nome que escolheu como religioso: Jean Du Coeur de Jésus. A espiritualidade da oblação reparadora está fortemente presente no relacionamento com os alunos. (ALMEIDA, 2008, p. 104).

Consolidado o Colégio e a Congregação, Dehon procura separar as duas atividades. Em seus escritos educacionais, a partir de 1879, não faz referência à Congregação e, em suas Memórias, as duas fundações são contempladas em relatos paralelos. A título de ilustração, apresenta-se um trecho do primeiro discurso de Leão Dehon, feito no ambiente do Colégio e pronunciado em agosto de 1879, na “Distribuição de Prêmios”, defendendo o ensino cristão:

Jesus, por seu lado, enviou as suas mais abundantes graças, sustentou o mundo inteiro, dando a cada ser o movimento e a vida, ajudou e vivificou as inteligências e as vontades humanas; sobretudo, dirigiu-as para o seu fim sobrenatural, mostrou-lhes o seu Coração, deu-lhes todas as ajudas necessárias e mais do que suficientes para as fixar na perfeição; não ficou desanimado nem pelas nossas friezas nem pelos nossos crimes nem pela nossa ingratidão (*apud* ALMEIDA, 2008, p. 112).

No dia 31 de dezembro de 1879, pronuncia um segundo discurso para encerrar o ano letivo. Sobre o tema “O que pensa Jesus neste momento e quais são seus sentimentos?”, Dehon interpreta, assim, os sentimentos de Jesus:

Eis um ano que termina. Jesus foi muito ofendido durante este ano, roubaram os filhos que o seu Coração amou. Perseguem os religiosos que têm o seu nome; atacam as universidades que se propõe glorificá-lo; querem roubar-lhe a França. No decorrer deste ano cometeram-se milhões de pecados na terra; a tribo sagrada e o povo escolhido participaram em parte nestas ofensas: aí tendes o que deu a terra neste ano. (*apud* ALMEIDA, 2008, p.112).

É um eco, em tom espiritual, do discurso sobre o patriotismo cristão. A síntese do carisma dehoniano evolui sempre na comunhão de amor com o Coração de Jesus, que olha a realidade e responde aos desafios com esperança e sinais concretos de reparação. As obras são sinais concretos desta atitude oblativa. Ele revela as características fundamentais da Congregação: uma obra do Coração de Jesus, dedicada ao ensino e à reparação sacerdotal.



O Capítulo XI das Constituições de 1885 trata da “formação”. Logo no primeiro artigo diz:

Para trabalhar eficazmente em favor da glória de Deus e da salvação das almas, é necessário duas coisas, a saber: a santidade e a ciência, esta última é indispensável para realizar dignamente e com frutos os ministérios que os membros da Sociedade realizam, segundo o espírito das Constituições. (ALMEIDA, 2008, p. 130).

Esta síntese, entre santidade e ciência, assinala para o cultivo da espiritualidade e do estudo por parte dos sacerdotes professores. No texto das Constituições de 1906, o apostolado educacional aparece no artigo 8º como “educação da juventude”; já não se fala de “Colégios”. Faz-se referência à educação cristã nas famílias e nas escolas.

Dehon mantém nas Constituições da Congregação dois focos: “a educação da juventude” e seu vínculo com a formação do clero. Considera que um sacerdote não pode lançar-se neste novo apostolado sem se preparar para ele por meio de estudos sérios. Inspirado em Platão<sup>6</sup>, Dehon explicita sua concepção de educação:

Na base de todo sistema educacional existe um pensamento dominante e essencial, um objetivo, um ideal. Este objetivo sempre está relacionado com as doutrinas políticas e religiosas do filósofo que concebe o sistema ou da sociedade que o institui. O rumo da educação depende da idéia que exista sobre o homem perfeito. A imensa superioridade da educação cristã sobre as demais se deve ao fato de ela ter como seu objetivo a perfeição total e sobrenatural do homem nesta vida e na outra. [OSC IV, p. 276] (*apud* ALMEIDA, 2008, p.161).

Olhando para a história, Dehon percebe que em Roma e Esparta, antes das guerras púnicas, o ideal de homem perfeito era o “soldado valente”. Por isso, a educação se limitava ao desenvolvimento da força física e ao domínio do corpo. Na Revolução Francesa, o ideal era o “homem político”, por isso criou-se um sistema educacional onde o catecismo era a constituição e as famílias deveriam abdicar do seu direito de educar os filhos em favor do Estado. O monopólio da organização das universidades no tempo do império também tinha este ideal político. Para o utilitarismo positivista, o desenvolvimento da pessoa humana se limitava à atividade física e industrial. A alma, a moral, a cultura intelectual são tratados superficialmente. Dehon identifica um ideal que chama de “crítico”. Constata ser o mais presente no ensino oficial da sua época, onde a filosofia, a arte e as letras são cultivadas como uma espécie de “culto à forma”, sem qualquer princípio religioso de fundo; Deus seria apenas uma ideia e as religiões apenas “evoluções progressivas do espírito humano”.

---

<sup>6</sup> Dehon trata Platão como precursor da educação cristã. Platão aponta a educação como “tudo aquilo que dá ao corpo e à alma a beleza e a perfeição de que são suscetíveis”. “Perfeição da alma” é entendido por Dehon como referindo-se ao plano espiritual.

A partir dessa análise, conclui que somente o ideal cristão abraça, ao mesmo tempo, todos os elementos da perfeição humana.

A educação cristã não deixa de lado o desenvolvimento físico. Ela se preocupa com a higiene e com os exercícios do corpo. Ela considera as letras e as ciências como necessárias para desenvolver as faculdades mais essenciais do espírito. Ela forma o juízo pela filosofia e pela história, o gosto pelo conhecimento dos modelos de literatura e da arte, a vontade e o coração pela religião, os costumes, o caráter e as boas maneiras necessárias para a vida em sociedade. [OSC IV, 277-278] (*apud* ALMEIDA, 2008, p. 162).

Educar um cristão é fazer com que cresça em sua alma a fé que abre sua inteligência ao mundo invisível, a esperança que fortaleça o coração por meio da expectativa de uma felicidade merecida e o amor que faz perceber Deus nas frias sombras da vida. Educar um cristão é formar um homem com coração, um homem capaz de sacrifício e dedicação, um homem livre do jugo do egoísmo. [OSC IV, 278] (ALMEIDA, 2008, p. 162).

A proposta educacional de Leão Dehon consideraria todas as dimensões da pessoa humana e não apenas uma parte. A educação cristã não educaria apenas funcionalmente para uma determinada profissão, mas prepararia para realizar a pessoa em todas as suas potencialidades. Ele propõe um modelo de educação integral, onde seja superada a separação entre transmissão de conhecimento e formação de personalidade (H. WILMER<sup>7</sup> [1945] 2002, p. 70-72, *apud* ALMEIDA, 2008, p. 163).

De acordo com os estudos de Almeida (2008, p. 165-169), Dehon considera o mestre cristão como um “sacerdote” e o magistério como uma “vocação” para restaurar todas as coisas em Cristo. A vida intelectual e moral passa da alma do mestre para a alma de seus alunos por duas fontes: a palavra e o exemplo.

Em relação aos livros, considera que são “conselheiros dos alunos”, influenciam a alma do aluno e podem agir a favor ou contra os professores. Influenciam na elaboração da “ideia predominante” que orienta o desenvolvimento em determinada fase da vida. Por isso, deve ser adequado à capacidade de reflexão própria da idade. É preciso que haja uma escolha crítica e prudente dos livros didáticos e de literatura complementar.

Diante da proliferação de propostas pedagógicas (Rabelais, Montaigne, Rousseau e outros) alinhadas à reforma educacional do Estado republicano, Dehon prefere preservar o fundamental do grande método dos antigos, sem rejeitar as melhorias que o tempo e a experiência podem trazer. Ele reconhece que o progresso da Ciência deve ocupar um lugar na educação e está convencido que é preciso estar atento às necessidades que surgem em cada época. Adota o método de Rollin, que sintetiza assim:

---

<sup>7</sup> H. Wilmer, “Léon Dehon como educador”, *Studia Dehoniana*, [1945] 2002.

Conhecer o caráter do aluno para melhor orientá-lo conseguindo dele tanto o carinho como o respeito; dizer as razões; habituá-los à sinceridade; formá-los nas boas maneiras; fazer agradável o estudo; e sobretudo fazer com que neles reine a piedade, que é um resumo de todas as boas inclinações. [OSC IV, 288] (*apud* ALMEIDA, 2008, p. 169).

Ao falar do conceito de educação integral, ele não começa pelo conhecimento, mas pela empatia, pelas coisas do coração. Considera que o educador deve ser uma síntese de duas palavras: “ternura e vigor”. O “educador admirável” deve possuir um olhar amplo sobre a realidade, sensibilidade artística, agilidade, vigor, ternura, generosidade e espírito de iniciativa. Conforme Almeida (2008, p. 206), estas qualidades são mais do coração que da inteligência. Dehon reflete sobre o que motivaria o aluno para o estudo: pode ser o temor, o sentimento de honra, o afeto filial ou a fé. Considera que o princípio predominante é que motiva ao trabalho, ao dever, à virtude, à constância. Mas reflete: o uso do temor não se pode eliminar totalmente, mas, ao colocá-lo como método pedagógico, agride-se o coração, provoca falsidade, apaga os impulsos de generosidade natural; a vergonha e a honra seriam princípios válidos, mas superficiais e perigosos, porque produzem virtude aparente, enfraquecem a consciência e resultam em um amor egoísta. O afeto é um princípio nobre, mas insuficiente, pois, muitas vezes, fica centrado em agradar ao outro, sejam pais ou educadores, e é pouco eficiente como resultado pedagógico. Para Dehon, são as motivações nascidas da fé que fundamentam os princípios da vida cristã; ela é o fundamento de uma proposta pedagógica. A partir destes fundamentos, ele constrói uma proposta metodológica consciente da necessidade de distinguir a especificidade de cada disciplina, de procedimentos didáticos, de ensino progressivo, de uso de recursos visuais e de atenção à psicologia da criança e do desenvolvimento. Assume a proposta de Charles Rollin – *Traité des Études* (Tratado sobre os Estudos) –, publicado em 1726<sup>8</sup>. Ele ignora, do método de Rollin, o capítulo dedicado ao castigo como estratégia de educação. A escola idealizada por Dehon deveria estar a serviço da construção de uma nova sociedade, de inspiração cristã.

---

<sup>8</sup> É considerado o primeiro manual que resume e apresenta os métodos educativos conhecidos até então.

### 3.3 DO FUNDADOR HISTÓRICO LEÃO DEHON PARA O NOME DE COLÉGIO – COLÉGIO DEHON

Em seu processo de constituição, a linguagem não poderá ser estudada fora da realidade social, pois seus sentidos são histórico-sociais. Apontar a relação entre Leão Dehon e o nome do Colégio exige refazer um percurso histórico que tem início com a chegada dos padres dehonianos em Santa Catarina.

Para realizarem seu trabalho missionário, os padres dehonianos espalharam-se nos diversos continentes. Chegaram ao Brasil no ano de 1903, em Desterro, hoje Florianópolis, Santa Catarina, com dois pioneiros: Padre Gabriel Lux e Padre José Foxius; e, em Tubarão, em 1919, assumindo a Paróquia de Tubarão.

Em 1944, começa a articulação da comunidade civil com a Congregação para a criação do Ginásio Sagrado Coração de Jesus (1947), depois Colégio Dehon (1957). A Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus dirigiram a Paróquia até 1964 (FREITAS JÚNIOR, 1971, p. 99) e o Colégio até 1972. Os Padres do Sagrado Coração de Jesus, cujo fundador é Leão Dehon, semearam a democracia cristã, a competência intelectual e a fé cristã aliada a ações de promoção humana. O Colégio Dehon, em Tubarão, Santa Catarina, é uma das ações de promoção humana da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus. E Leão Dehon (1843-1925) torna-se atualidade no nome do Colégio Dehon em Tubarão.

A personalidade jurídica do Colégio Dehon nasce de um movimento coletivo de lideranças locais e é operacionalizado no contexto histórico durante e após a Segunda Guerra Mundial. O Brasil era dirigido por Getúlio Vargas, regime caracterizado por busca de autonomia da produção industrial e pelo ufanismo nacionalista. Neste cenário, acontece a negociação entre o Brasil e os Estados Unidos da América do Norte para a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), no Rio de Janeiro, na cidade de Volta Redonda, em 1941, com extensão de suas atividades em Tubarão e Região para o aproveitamento do carvão mineral.

Markun (2001, p. 28) descreve o contexto da época:

O setor catarinense da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) começou a funcionar em 1942, dividida em três departamentos: o de energia, com a criação da Usina Termelétrica de Capivari (UTC), mais tarde transformada em solteca, depois Eletrosul, Gerasul e, hoje Tractebel Energia; o de carvão, com as mineradoras de Siderópolis e Próspera e por último, o de beneficiamento, com o Lavador de

Capivari. A CSN mudou o panorama de Capivari, bairro de Tubarão na época. O novo bairro contava com modernidades inimagináveis na Tubarão da época. O novo bairro tinha telefone! Saneamento básico, água encanada e tratada, esgoto pluvial e cloacal, energia elétrica, ruas bem planejadas... foram construídos ainda o clube Siderurgia, o Recreio do trabalhador, Campo de Futebol, cinema, cooperativa, jardim de Infância e escola. Junto aos escritórios foram instalados o ambulatório e o serviço odontológico, além de um moderno pronto socorro. Mas os engenheiros da estatal não quiseram se misturar com os trabalhadores. Para eles, o governo mandou construir uma série de residências no padrão norte-americano, no centro da cidade. Era a Vila dos engenheiros, na rua Felipe Shimidt. No centro da Vila estava a casa de Hospedes, que abriga hoje o gabinete do prefeito. Por volta de 1943, ao lado da madeira, o carvão já representava 34,15% do valor das exportações catarinenses. No começo dos anos 40, Tubarão tornou-se um canteiro de obras, graças à CSN. Mas os rapazes que quisessem estudar além do primário continuavam tendo que deixar Tubarão. E para muitos tubaronenses, isso não podia continuar por mais tempo.

Em fevereiro de 1944, o Padre José Poggel, provincial da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, encontra-se com Luiz Francalacci, gerente do Banco Inco em Tubarão. Na conversa, Padre Poggel explicou que a Congregação já tinha um ginásio em Minas Gerais como o que ele pretendia erguer em Tubarão. O gerente se animou e foi à luta. Reuniu lideranças, mobilizou a comunidade e edificou o Colégio que iniciou as atividades de ensino em 1947. Em 1952, o Ginásio Sagrado Coração de Jesus passou a receber alunos em regime de internato. Em 1957, com o início do ensino secundário (Científico), após uma eleição com os alunos, o nome do Ginásio é alterado para Colégio Dehon em homenagem ao fundador da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, Padre Leão Dehon. Em 1971, é negociado e assume como Mantenedora a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, hoje Universidade do Sul de Santa Catarina.

Hoje, em Tubarão, além de nome do Colégio, Dehon é marca: o nome do bairro em que o Colégio está localizado é Bairro Dehon; empreendimentos comerciais e industriais levam a marca Dehon e, em outras cidades do Brasil e do mundo, encontram-se empreendimentos com a marca Dehon.

Em 2007, 60 anos após o início das atividades, foi elaborada a obra “Memória Pedagógica do Colégio Dehon”. A escritura deste livro foi resultado de um trabalho cooperativo de professores e demais profissionais que atuavam no Colégio em 2007, que, por sua vez, mobilizaram ex-professores, ex-alunos e ex-dirigentes. Editado no final de 2008 e lançado em abril de 2009, o livro traz relatos informativos e depoimentos de profissionais de hoje e de ontem, ex-alunos, ex-professores e ex-dirigentes que fizeram parte da Escola em algum período de suas vidas. Esses relatos servirão de *corpus* para esta dissertação.

A questão que quero aprofundar é: “qual é o *ethos* que emerge da concepção de educação, da maneira de agir frente às questões da escola e frente às questões sociais que acompanharam a Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus? Como esta diretriz

se faz acontecimento nos depoimentos relatados no livro – Memória Pedagógica do Colégio Dehon? O Colégio Dehon foi criado e administrado durante 25 anos pelos Padres do Sagrado Coração de Jesus: que marcas deste período são evidenciadas nos relatos? Que outras marcas evidenciam a gestão da Unisul?”

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Localizando as duas épocas (época dos Padres e época da Unisul), analisa-se do livro, inicialmente quatro textos: o texto *Introdução*, do Professor Osvaldo Della Giustina, criador da Unisul e negociador do Colégio; o texto *Colégio Dehon: agente de esperança*, de um dirigente e também professor, José Müller; o texto *Colégio Dehon: Uma experiência de amor*, de uma diretora e também professora, Albertina Felisbino; o texto *Pedagogia Dehoniana*, do professor Henrique Demathé. A escolha destes textos se deve ao fato os mesmos apontarem para as duas épocas a partir de vivências administrativas e pedagógicas de dirigentes e professores.

A partir do item 4.4, outros depoimentos de dirigentes, professores e alunos são analisados. O segmento “funcionários” não fez parte deste estudo, por existir apenas um depoimento deste segmento na fonte original dos dados.

### 4.1 PRELIMINARES – CONSIDERAÇÕES SOBRE O *ETHOS* ESCOLAR

Antes de iniciar a análise dos depoimentos objeto deste estudo, considerei relevante abordar a relação *ethos* e escola.

O desafio para a reflexão do tema *ethos* no contexto da escola inscreve-se a partir da visão antropológica de cultura, quando as ciências administrativas, impulsionadas pelo movimento de renovação teórica dos anos 80, adotam a ideia de cultura para análise das organizações empresariais, resultado da reorganização do processo produtivo e da internacionalização da economia.

A noção de *ethos* é, então, reencontrada na escola, na década de 80, nas abordagens simbólicas da escola como organização. A ideia de que cada escola desenvolve cultura não é nova nas investigações educacionais e constituiu o “motor de arranque” para o desenvolvimento organizacional da escola, a partir do qual os conceitos de eficácia, qualidade e excelência escolar ganharam ênfase; o trabalho dos alunos organizou-se, os docentes especializaram-se, o espaço e o tempo ganharam estrutura, bem como os saberes; em suma, a escola vem gradativamente tornando-se mais exigente, “ganhando” características de uma

verdadeira organização assim entendida, com princípios e metas bem definidos. Esta é a imagem que teoricamente associamos à escola, uma organização cada vez mais hierarquizada, autossuficiente e autogestora, onde a figura do Diretor vem incorporando a imagem do gestor e do responsável pela construção de uma “cultura escolar” própria e única, capaz de responder às necessidades da sua escola.

A ótica da cultura organizacional desloca o eixo referencial dos sistemas técnicos e racionais para enfatizar os aspectos humanos e simbólicos, numa percepção de que as organizações, em lugar de realidade dada como natural, são realidades construídas, autorreferenciadas (GOMES, 1993, p. 55).

De acordo com Chauí (1994, p. 295), a evolução do homem constrói padrões de desenvolvimento que se refletem nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais cotidianos. Assim, a cultura é ao mesmo tempo o instituído – códigos, normas, sistemas de ação – e o instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se institucionalizou. Não é produto de padrões de comportamento e nem é resultado da criatividade dos indivíduos. É um processo contínuo de construção e reconstrução da realidade através da qual as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem. É o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e práticas de ação.

Diversas abordagens teóricas da escola enquanto instituição privilegiaram a *metáfora cultural*. Destaca-se a escola como transmissora de cultura (Durkheim), a escola reprodutora de cultura (Bourdieu) e a escola como ação cultural para a libertação humana (Paulo Freire), porém estas abordagens não serão objeto de aprofundamento neste estudo.

Pode-se falar da escola como uma instituição possuidora de cultura própria, onde se cruzam a cultura global e os contextos locais; “A escola como organização é parte da sociedade global, parte da cultura, ou da subcultura dessa sociedade” (MOTTA, 1996, p. 202). Porém, cada escola desenvolve uma cultura que a individualiza e a identifica face ao todo, traduzindo-se no seu *ethos*, e que mobiliza as suas forças, os seus agentes e a faz caminhar no sentido da excelência e da qualidade que, hoje, mais do que nunca, são exigidas.

A escola é um sistema complexo e adaptativo enquanto ambiência de experiências individuais e coletivas de aprendizagem. Na medida em que a escola é um sistema sociocultural constituído por grupos que se relacionam, vivenciam códigos e sistemas de ação, analisar seu *ethos* pela ótica da cultura, tal como funcionando pela linguagem, é uma contribuição para a proposta deste trabalho.

De acordo com Sarmiento (1994), a unidade escolar como organização é um espaço educativo que desafia para o estudo dos aspectos culturais, pois é o lugar em que se



realizam trocas simbólicas, criação e difusão de mensagens, de gestos e linguagens, além de ser a instituição destinada pelo Estado e pelos grupos sociais a desempenhar papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade, dos canais e limites da comunicação no todo social (SARMENTO, 1994, p. 11).

A abordagem cultural se apresenta como instrumento de estudo adequado à natureza sociocultural da instituição de ensino e é capaz de contribuir para que se tenha uma percepção mais abrangente da realidade que ela encerra, oferecendo elementos para orientar o processo de seu próprio aperfeiçoamento e do aperfeiçoamento de seus integrantes.

O *ethos* escolar pode ser analisado a partir de seus elementos constitutivos. Ao olhar a cultura organizacional como metáfora, podemos afirmar que ela é a personalidade da instituição escolar; é a *maneira de ser* da escola.

A cultura, nesta perspectiva, é percebida como um processo de criação, recriação e estruturação de significados e de interpretações pelo qual é estabelecida a própria estrutura organizacional. Os processos sociais, as imagens, os símbolos e rituais criam e desenvolvem, na organização, um *ethos* próprio consagrado através da sua estrutura formal. Assim, compreende-se que a cultura, não importa qual seja, delinea o caráter da organização (MORGAN, 1996, p. 135-136). As estruturas organizacionais, os objetivos, as políticas, os procedimentos operacionais padronizados são pontos de referência para o modo como as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham. O modo como as coisas são feitas na organização escolar, a imagem dessa escola, constitui o *ethos* próprio daquela escola:

As crenças e as idéias que as organizações possuem sobre aquilo que são e sobre aquilo que tentam fazer, bem como sobre aquilo que é seu ambiente, apresentam uma tendência muito maior de se materializarem do que comumente se crê. (MORGAN, 1996, p. 141).

A construção do *ethos* escolar é um processo dinâmico de compartilhamento e aprendizagem de um modo de pensar a instituição, de crenças, sentimentos e valores adquiridos e preservados como forma de garantir a sobrevivência do grupo e da instituição. Ele é produto da aprendizagem grupal, ou seja, um grupo de pessoas que compartilham experiências ao longo do tempo vão deixando nelas uma visão compartilhada que vai sendo interiorizada, dando ao grupo segurança no agir. A construção do *ethos* escolar deve ser vista como construção interna, resultado do jogo de relações que nela se processam. De acordo com Sarmiento (1994, p. 95), a cultura organizacional é a única variável capaz de permitir a compreensão de como se realiza a sua unidade organizacional.

São os símbolos e mitos, de uma maneira geral, processos compartilhados de significação que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação, mas a ideia de unidade, que permite diferenciá-las de outras organizações sociais e, em nível de cada estabelecimento de ensino, de outras escolas.

A construção e a reconstrução do *ethos* escolar constituem um processo contínuo de relação entre todos os profissionais da escola. Destaca-se como especialmente significativo o papel do professor, considerados os recursos práticos e discursivos utilizados na realização de sua tarefa docente.

Assim, é fundamental considerar que, ao analisar uma instituição como construção interna, não se pode deixar de considerar as influências da cultura mais ampla.

#### 4.2 A GESTÃO DA MANTENEDORA FESSC/UNISUL

Utilizando o referencial teórico da Análise do Discurso e a noção de *ethos*, procurarei compreender a língua enquanto trabalho simbólico, fazendo sentido no mundo com maneiras de significar e produzindo sentido na vida das pessoas que constroem os discursos, objeto deste estudo.

Antes de iniciar o processo de análise é necessário fazer a seguinte observação: os depoimentos recortados a partir de então, fazem parte do livro “Memória Pedagógica do Colégio Dehon”, organizado por Erly Perini Popoaski e Sílvia Michels, em 2008. Evitando repetir na citação de cada depoimento a expressão “*apud Popoaski*”, optou-se por nomear o autor do depoimento; o ano e a página se referem ao livro acima, citado nas referências bibliográficas.

Considerando que o discurso é o lugar em que se pode observar a relação língua, história e ideologia e compreender como a língua produz sentidos por e para os sujeitos, a análise debruça-se agora sobre o texto *Introdução*.

O autor do texto *Introdução* o redige, na atualidade (2007), sobre o fato que presenciou e do qual foi coautor, em 1971. A leitura permite entrar progressivamente no universo que o discurso configura e captar o *ethos* (ou o imaginário corporificado) dessa enunciação (MAINGUENEAU, 2008, p. 24), que traz um tom persuasivo, mas, também, um registro do vivido e das circunstâncias que compuseram a transição. Ele redige numa posição-

sujeito de negociador-educador para as administrações atuais e futuras do Colégio e da Unisul; marca o seu discurso pelos compromissos assumidos perante os padres do Sagrado Coração de Jesus.

Aos 25 anos do Colégio Dehon, uma instituição ainda pequena – a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina – FESSC, necessitava de um espaço para alcançar seus objetivos de gerar uma Universidade que servisse Tubarão e o Sul de Santa Catarina, formasse sua juventude, transmitisse, ou gerasse educação, vida, melhor vida, um mundo melhor. Era inacreditável, em termos contábeis, humanos, ou materiais, que a pequena Instituição adquirisse o Colégio Dehon – que lhe disponibilizava algum espaço, mas cujo preço, devidamente avaliado, era mais que 20 vezes o orçamento total da pequena Instituição. As negociações foram feitas no enfoque das coisas humanas, de preços, de disponibilidades de créditos, de prazos. Mas só tiveram êxito quando iluminadas por realidades além das coisas humanas: a solidariedade, a participação, o dever de servir, o compromisso de educar, a dimensão ética, a união espiritual – ou cristã, do mundo e do homem. Foi por ali, por esta dimensão, que o negócio se concretizou. Também porque houve os que compreenderam e cooperaram como no início da obra. (DELLA GIUSTINA, 2008, p.16)<sup>9</sup>.

A necessidade de um espaço físico é justificado pelos objetivos de gerar uma Universidade que “servisse” Tubarão e a Região Sul de Santa Catarina, “transmitisse ou gerasse educação, vida, melhor vida, um mundo melhor”. A memória discursiva nos remete às palavras de Leão Dehon, interpretadas por Almeida (2008, p. 45-46):

a Igreja precisa das ciências, da história, da exegese, da economia e da política para restaurar o catolicismo na França. As universidades seriam um ótimo meio para isto. Dehon acredita na reconstrução de um mundo melhor, conforme o plano divino, pela via dos estudos. Reconhece o potencial místico do conhecimento e se propõe a fundar uma obra de estudos.

Leão Dehon queria dedicar-se ao ensino superior (mas precisou começar dedicando-se ao cotidiano de uma paróquia). Seu olhar sobre a realidade não é neutro ou indiferente. É um olhar qualificado pelos estudos e animado pela fé, comenta Almeida (2008). A construção de um Colégio em Tubarão e a negociação desse Colégio para a atual UNISUL foram dois eventos que atualizam a fala, os dizeres e os ideais de Leão Dehon incorporados pela Congregação. A presença da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus com seus ideais missionários de cunho social, mas, com suas necessidades financeiras reais e o discurso do negociador-educador Della Giustina, produz um efeito de sentido de um sujeito cristão, fator que pode ter sido facilitador para que a transação comercial se efetivasse. Pelos dizeres analisados, constata-se que o Colégio, em seu contexto institucional, continua

---

<sup>9</sup> Os prováveis conflitos dessa negociação devem ter sido obscurecidos, formando lacunas (apagamento) no texto, como traços do que não poderia ser dito (divulgado), em função da imagem dos negociadores e da meta prevista.

marcado por essa contradição interna, manifestada pelas relações “ideais religiosos”/”ideais empresariais/leigos” da negociação feita.

A seguir, no seu depoimento, o autor faz referência à participação da comunidade leiga e religiosa no empreendimento educacional:

Da parte da comunidade leiga, houve os que a lideraram. Sob o risco de cometer injustiça com outros, lembro os nomes de Luiz Francalacci, Valter Zumblick, Manoel Feijó, Manoel Brígido Costa que lideraram o empreendimento. E gostaria de lembrar, também, o nome dos que contribuíram comprando ações do prometido Colégio, dezenas de anônimos, que a escola não pode esquecer. Em algum lugar devem estar contabilizados esses nomes, a serem recuperados por razões de justiça. Sobre a comunidade leiga ainda, o maior registro: todas as ações foram doadas, sem exceção de uma só, à Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, à obra de Padre Leão João Dehon. (DELLA GIUSTINA, 2008, p.15)

A sociedade de classes também se faz representar no empreendimento. E o discurso ideológico se apresenta vinculado a uma formação discursiva da classe dominante. São “lideranças” locais e os “anônimos”, que, construindo relações de aliança, assumem o projeto como seu e passam a contribuir com o trabalho e com o dinheiro para a obra do Ginásio. Para Orlandi (2001, p. 46), “o trabalho da ideologia é produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições de existência”. A mobilização do povo e das lideranças na direção da mesma ideia produziu novos sentidos e afetou os sujeitos. A doação de todas as ações para a Congregação aponta para o quanto a obra dehoniana foi assumida pelos habitantes de Tubarão.

O parágrafo abaixo indica a parceria entre a comunidade leiga e a Congregação Religiosa:

O Colégio Dehon – iniciado como Ginásio Sagrado Coração de Jesus para significar a parceria entre a comunidade leiga e a Congregação Religiosa de igual nome, veio para responder a esse anseio, ou a essa exigência, ou para servir Tubarão e o Sul de Santa Catarina – esse Sul de Santa Catarina que se fazia presente nos imensos dormitórios que ocupavam a totalidade dos andares superiores das duas alas do prédio – exceção da antiga capela, hoje, Salão Nobre, e da ala central, Reitoria da Unisul. (DELLA GIUSTINA, 2008, p. 15)

O autor do texto faz uso de “intensificadores” semânticos na escolha dos itens lexicais (o excesso), como estratégia discursiva: *esse anseio, ou essa exigência, ou para servir...*; ao adotar esse procedimento discursivo parece trazer o outro para o acontecimento de linguagem. São diferentes vozes sociais relacionando o *mesmo* com o seu *outro*, de modo a reconhecer, no discurso, a coexistência de várias linguagens em uma só linguagem. Quando utiliza a expressão “esse anseio” é a comunidade que se manifesta? Por que silencia isso?

Quando utiliza a expressão “essa exigência” é a voz dos engenheiros que exigem, para morar em Tubarão, uma escola para seus filhos homens? Quando utiliza a expressão “para servir” é a Congregação que tem em seu carisma missionário “o servir” como ideal? São as lideranças empenhadas em prestar um serviço à comunidade tubaronense e adotar uma atitude de serviço? O uso destes intensificadores faz pensar que, como fiador, Della Giustina incorpora os dizeres de outros, silenciados no discurso, e, em tom poético, faz sua a voz dos mesmos.

Della Giustina silencia em relação aos objetivos do Colégio e a Universidade parece ser a resposta, quando passa a apresentar a atual missão da Unisul: “Educação... para formar integralmente, ao longo da vida, cidadãos capazes de contribuir na construção de uma sociedade humanizada, em permanente sintonia com os avanços da ciência e da tecnologia”. E continua: “Creio que a premonição do Provincial da Congregação se realizou e a Unisul está honrando seu compromisso através de sua dimensão, de uma Universidade que serve, hoje, 50 mil alunos – em Tubarão, na Região e no Brasil e seu compromisso de continuar ministrando uma educação cristã no sentido humano, integral, contribuindo para a humanização do mundo”. A enunciação é marcada por um *ethos* de pertencimento do enunciador Della Giustina à Unisul; Ele fala pela Instituição Unisul e não faz referência ao percurso do Colégio Dehon:

As negociações foram feitas no enfoque das coisas humanas, de preços, de disponibilidades de créditos, de prazos. Mas só tiveram êxito quando iluminadas por realidades além das coisas humanas: a solidariedade, a participação, o dever de servir, o compromisso de educar, a dimensão ética, a união espiritual – ou cristã, do mundo e do homem. Foi por ali, por esta dimensão, que o negócio se concretizou. Também porque houve os que compreenderam e cooperaram como no início da obra. (DELLA GIUSTINA, 2008, p.16)

O negócio só foi exitoso, quando iluminado por “realidades além das coisas humanas: a solidariedade, a participação, o dever de servir, o compromisso de educar, a dimensão ética, a união espiritual – ou cristã, do mundo e do homem. Foi por ali, por esta dimensão, que o negócio se concretizou”. Os valores cristãos são trazidos pelo interdiscurso e contribuem para a efetivação da negociação. Segundo Orlandi (2001, p. 42), parafraseando Pêcheux, “as palavras mudam de sentido segundo posições ideológicas daqueles que a empregam”. É a formação discursiva que define aquilo que numa dada formação ideológica ou de uma conjuntura sócio-histórica dada determina o que pode e deve ser dito.

Em seu discurso, Della Giustina dá atualidade às considerações do Provincial da Congregação, Padre Alberto Piazzera, que assim se refere, ao abater 50% do valor avaliado:

A Congregação dedicou 25 anos ao trabalho nesse Colégio; educou; serviu. Mas a comunidade construiu esse edifício – nós damos o espiritual e a comunidade o material. É justo que a comunidade receba de volta a sua parte. E creio que a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina e seu projeto de Universidade é a instituição que Deus pôs para realizar esta Missão. (*apud* DELLA GIUSTINA, 2008, p. 16)

O dizer do Provincial é efeito do lugar social de onde ele fala, um dizer construído pela *norma identificatória* da sociedade. Os saberes e dizeres do Sujeito Provincial apresentam-se regulados pela forma-sujeito, dotada de unicidade com a formação discursiva em que ele se inscreve. Ao afirmar “creio”, manifesta identificação com o dizer de sua formação discursiva. São os saberes e dizeres da FD cristão-católica, assumidos pela Congregação e pelo Sujeito Provincial, que se faz acontecimento no discurso. A expressão “creio” traz um tom divinal ao negócio e silencia os valores financeiros que advêm pelo negócio. Della Giustina, pela memória discursiva, retoma esta fala e utiliza o maiúsculo ao escrever a palavra *Missão* e ambos identificam a Fessc, hoje Unisul, como a instituição ungida por Deus para continuar a *Missão* de educar e servir.

Missão é uma palavra-chave que se repete no discurso da Unisul, hoje, como um emblema de sua continuidade através do discurso religioso, ainda que seja leiga.

Qual educação? Qual serviço? Há alguma relação com a concepção de educação postulada pelo Fundador histórico? Leão Dehon (*apud* ALMEIDA, 2008, p. 169) é defensor da educação integral embasada nos princípios da vida cristã; reconhece que o progresso da ciência deve ocupar um lugar na educação e destaca que é preciso estar atento às novas necessidades que surgem em cada época. Della Giustina (2008, p. 16) apresenta a *missão* da Unisul, 40 anos depois, como resposta à *premonição* do Provincial:

Educação e gestão inovadoras e criativas no processo do ensino, da pesquisa e da extensão, **para formar integralmente, ao longo da vida, cidadãos capazes de contribuir na construção de uma sociedade humanizada**, em permanente sintonia com os avanços da ciência e da tecnologia.

O destaque em negrito é do autor, que afirma:

A Unisul está honrando o compromisso através do Colégio Dehon e através da Universidade que serve, hoje, a 50 mil alunos – em Tubarão, na Região e no Brasil e continua ministrando uma educação cristã no sentido humano, integral, contribuindo para a humanização do mundo.

Ao confrontar as concepções de educação, observa-se que o tempo e os objetivos provocaram um deslizamento no sentido da palavra *cristã*. Della Giustina parece perceber que na missão da Unisul há um esquecimento deste compromisso e retoma justificando *o que é*

*cristão* para a Instituição hoje (educação cristã, no sentido humano, integral, contribuindo para a humanização do mundo). A posição de sujeito histórico faz o autor, pelo interdiscurso, buscar o que foi dito em outro lugar, em outro tempo, que é constitutivo do que enuncia agora. Assim, ele situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Entendo “o outro” como o destinatário – aquele para quem o sujeito Della Giustina planeja e ajusta sua fala no plano do intradiscurso (os alunos, professores e dirigentes atuais e do passado), mas também envolve outros discursos historicamente já costurados no plano do interdiscurso e que constituem a sua fala. A alteridade está presente nessa concepção de sujeito. É a formação discursiva que regula os sentidos do que pode e deve dizer e também o que não deve dizer. As fronteiras instáveis das formações discursivas ficam evidenciadas pela natureza heterogênea deste discurso.

O discurso de Della Giustina indicia o conteúdo de sua visão educacional e de negociador, mas a enunciação é reveladora do *ethos* percebido pela aparência conferida ao modo como fala – uma fala emocional e poética evidenciada na frase de Shakespeare: “existem mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia”. Della Giustina assume um *ethos* que traz no poético um tom de pertencimento, produzindo um efeito de sentido para o qual se sente *ungido*, passar para as gerações futuras o dever em:

manter o nome do Colégio – Colégio Dehon, e que o busto do Padre Leão Dehon, então posto na sala que hoje é o Gabinete do Reitor, fosse mantido, como símbolo inicial e semente germinal de uma grande obra. O compromisso de honrar o Pe. Dehon, ainda que desta forma simples, não se refere a um museu de antiguidade, mas a uma presença. Sei que esta presença existe e será mantida no novo Campus da Unisul. Tenho certeza de que a esta História e a esta Cultura, representadas em cada arcada e em cada entalhe na madeira trabalhada pelas mãos do Irmão Antônio, se soma o espírito que vivifica tudo pela solidariedade, pela participação, pelo serviço, pelo amor que, se percebidos na sua forma de acontecer desde o começo, ajudarão a entender melhor esta história, toda a sua alma e seu compromisso e toda a dimensão dos que por aqui passaram, e estão presentes, continuando a fazê-la. (DELLA GIUSTINA, 2008, p.17)

*Ungido* (de ungir, receber unção) remete, aqui, em sentido restritivo, a um investimento de autoridade por meio de unção ou sagração; no caso, não há como se distanciar do mundo do sagrado e o corpo físico do colégio funciona como emblema de uma negociação que permite ver, no heterogêneo da sociedade com seus múltiplos investimentos, esse investimento particular que faz Um no heterogêneo.

A “Cultura e a História” tornam-se atualidade na linguagem simbólica – busto do Padre Dehon, arcadas do prédio-mãe, entalhes na madeira; esta linguagem simbólica aponta para a permanência do tempo e a homogeneidade da vida. Isto reporta à noção de memória como processo de existência de uma linguagem e significado comum aos membros de um

mesmo grupo, fazendo com que estes olhem o passado de maneira coletiva, dando sentido compartilhado a eventos que o constituíram como entidade. Os símbolos são marcos de lembranças que o sujeito reconhece, porque também os outros as reconhecem. O grupo tem necessidade de reconstruir seu passado vivido através de suas conversas, lembranças, datas, conservação de seus objetos e lugares, porque a memória é a única garantia de que o grupo segue o mesmo, numa instituição e num mundo em permanente movimento (HALBWACHS, 1991, p. 2). A historicidade do discurso de Della Giustina, para além dos marcos temporais e espaciais, é presentificada também pelos valores: “espírito que vivifica tudo pela solidariedade, pela participação, pelo serviço, pelo amor”.

#### 4.3 A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL EM DOIS TEMPOS

O texto – *Colégio Dehon, agente de esperança*, de José Müller, dirigente da Mantenedora e professor do Colégio, é também objeto de análise. O autor localiza seu discurso no tempo como movimento que o constituiu, e, como sujeito histórico, balizado pela posição sujeito-professor e dirigente, situa seu dizer em relação a outros dizeres: alguns explícitos, outros silenciados. Ele atualiza os dizeres de Ortega y Gasset: “Eu sou eu próprio e as circunstâncias” e traz a noção de cultura para indicar o processo de sua formação.

Convidado a testemunhar a identidade pedagógica do Colégio Dehon, inicio com Ortega y Gasset que, em uma frase, caracteriza cada ser humano como fruto de uma cultura e como semente de transformação cultural: “eu sou eu e minhas circunstâncias”. Entre os elementos da cultura da qual eu sou fruto, resalto a vivência dehonista como estudante e como professor, mas, com livre arbítrio, dignidade e trabalho, tornei-me educador, um ‘eu’ pessoal e cultural.

Endosso o conceito e a prática dehonista de educação. O padre Leão Dehon via a educação, já nos anos de 1890, como algo mais do que informação de conhecimentos científicos e moral, pois enfocava a formação do caráter, a inspiração de retos costumes, o enriquecimento de sólidas virtudes e, em especial, de busca de felicidade pessoal e da harmonia humana a partir da fé e do amor a Deus, como pressuposto do amor ao próximo. Enfatizava que os homens são formados não pelo constrangimento, mas, pela inspiração, pelo trabalho científico a serviço de valores espirituais e eternos... nessa linha de conduta, o padre Dehon foi um construtor social precursor da encíclica do Papa Leão XIII, a *Rerum Novarum* de 1891 – marco da doutrina social católica contemporânea – e foi um dos seus insígnis implementadores (MÜLLER, 2008, p. 37).



Ao referir-se às circunstâncias que o constituíram, destaca a vivência dehonista. É dela que emerge, pelo movimento do interdiscurso, o conceito e a prática dehonista de educação, conforme enunciado acima.

Müller (2008) incorpora em seu depoimento o conceito e a prática de educação de Leão Dehon. Na análise, percebe-se que a educação integral proposta pelo fundador histórico, que une conhecimento, formação e fé, faz-se acontecimento no depoimento do Professor:

Há exatamente 50 anos, fui professor do Curso de admissão do Ginásio Sagrado Coração de Jesus. De 1958 a 1965, a todos os alunos do Ginásio e do Colégio (Científico) eu lecionei História e Geografia e, após, Sociologia e outras disciplinas esporadicamente. Desse período, emergiram profissionais-cidadãos dos quais me orgulho como educador: são líderes religiosos, políticos, empresários, comunicadores sociais, comunitários... alguns ex-dehonistas frustrados como exceção. É gratificante constatar que a maioria absoluta dos ex-alunos do Colégio Dehon agradecem pela formação fundamentada no triângulo pedagógico de conteúdo-disciplina-diálogo, base do crescimento pessoal do aluno como cidadão integral, com oportunidade profissional concreta e com valores e princípios de convivência familiar, comunitária e social. Confio que o Colégio Dehon...irá prosseguir na pedagogia da simbiose entre ciência e fé (MÜLLER, 2008, p. 38).

Que sentidos são trabalhados no título *Colégio Dehon agente de esperança*? O professor Müller foi estudante (fez toda a sua formação secundarista-clássica nos seminários da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus) e, ao terminar o clássico, já lecionava substituindo dois padres. Depois de dois anos de noviciado, deixou o Seminário e foi convidado para dar aulas no, então, Ginásio Sagrado Coração de Jesus/Colégio Dehon (1958-1965). Além disso, esteve envolvido desde a origem com a Universidade – como aluno, professor e pesquisador na Fessc e como reitor da Unisul e responsável pelo projeto de transformação da Fundação em Universidade (Fessc para Unisul). É testemunha ocular e agente ativo do desenvolvimento e transformação das duas instituições. O título do depoimento é formulado a partir destas condições de produção. A trajetória histórica vivida e acompanhada pelo sujeito-estudante-professor-dirigente dá um tom de esperança à sua enunciação.

Assujeitado pela formação ideológica cristã, Müller, atualiza a afirmação bíblica: “Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e submetei-a” e, por meio da paráfrase, torna acontecimento a expressão: “o Criador nos deu a vida para sermos seus aliados co-criadores, e co-iluminadores, ou, que a educação leve à interpretação do mundo, e o trabalho nos possibilite transformá-lo – é a cultura como fruto e semente no relacionamento dos seres humanos entre si, com a natureza e com Deus”. Este contexto, criado nos dizeres de Müller o vinculam à formação discursiva cristã; é a “voz” do cristianismo que se faz acontecimento e

imprime ao discurso um “tom” de esperança na educação, no mundo, nas relações humanas e em Deus. Müller se mostra aqui um homem engajado com o seu tempo; a subjetividade se manifesta pela “vocalidade” e pelo “corpo enunciante”, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação, progressivamente, ao mesmo tempo, pressupõe e valida:

Confio que o Colégio Dehon – de origem comunitária e de operacionalização pelos padres dehonistas e pela Unisul universalista – irá prosseguir na pedagogia de simbiose entre ciência e fé, formando cidadãos com coragem para denunciar injustiças e de culpar homens públicos eleitos pela esperança do Povo, mas, que também assumam a responsabilidade das escolhas, visando à crescente humanização da sociedade. Desejo que, como o padre Dehon, seus integrantes sejam plenos de esperança e competentes na sua operacionalização, que o Colégio Dehon se projete como o agente motivador do desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade (MÜLLER, 2008, p. 38).

O *ethos* da esperança operativa e do pertencimento atravessa o discurso de Müller, que o conclui com uma profissão de fé – “Confio que o Colégio Dehon... Desejo que, como o padre Dehon, seus integrantes sejam plenos de esperança e competentes na sua operacionalização”. Conforme estudos de Almeida (p. 292), o otimismo e a esperança eram permanentes estímulos para professores e alunos do Colégio onde trabalhou Leão Dehon. É célebre sua profissão de fé, em 1895: “Nós cremos em dias melhores”; e, na mesma ocasião, profetizou: “o que é cristianismo e esperança matará o que é pessimismo e desesperança”. A *operacionalização da esperança* proposta por Müller é o apelo à militância proposta pelo Fundador Histórico: “A educação integral deve atingir o coração e a mente, os pés e as mãos dos educandos” (*apud* ALMEIDA, p. 293). Müller, na sua enunciação, atualiza, por meio do interdiscurso, as palavras de Leão Dehon e, na posição sujeito educador-professor-dirigente, retoma o que nos discursos anteriores esteve silenciado, a origem comunitária do Colégio, e marca para as atuais e futuras gerações o compromisso com a pedagogia dehonista que articula ciência e fé formando o cidadão comprometido com o desenvolvimento humano e com a sociedade. Percebe-se, então, que ideais da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus e ideais do humanismo cristão, apresentados como assumidos pela Fessc/Unisul, não teriam sofrido solução de continuidade, mas seriam, na prática, uma e a mesma coisa.

O discurso, de Della Giustina e Müller, produz um efeito de sentido de responsáveis por alavancar o ideário humanista, nas diferentes etapas do desenvolvimento da Unisul e do Colégio Dehon. Esse ideário está presente hoje na Missão da Unisul:

Educação e gestão inovadoras e criativas no processo do ensino, da pesquisa e da extensão, **para formar integralmente, ao longo da vida, cidadãos capazes de contribuir na construção de uma sociedade humanizada**, em permanente sintonia com os avanços da ciência e da tecnologia (DELLA GIUSTINA, 2008, p. 16).

E também se atualiza nos objetivos do Colégio Dehon:

- Ministrando, com qualidade, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio;
- Instrumentalizar o aluno para o exercício pleno da cidadania, relacionando a teoria com as práticas sociais;
- Preparar o aluno para tornar-se agente de sua história, capaz de relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com o mundo;
- Contribuir com a formação da pessoa, desenvolvendo valores de respeito, cooperação, participação, responsabilidade, justiça e espiritualidade.
- Oportunizar reflexões sobre as realidades social, econômica e cultural, projetando a utopia da sociedade desejada (POPOASKI, 2008, p. 27)<sup>10</sup>.

O texto *Colégio Dehon: uma experiência de amor* traz o depoimento da Professora Albertina Felisbino (diretora do Colégio Dehon durante 10 anos, no período da Fessc/Unisul, e professora da Unisul durante 30 anos), um dizer que se constitui na posição de sujeito-educador atravessado por diferentes formações discursivas. Ao enunciar, Felisbino (2008) se situa em relação ao “já dito”, o que constitui o “outro” no discurso:

“Todavia há uma experiência que considero ímpar e uma das maiores lições de vida: a convivência da solidariedade, da fraternidade, da relação dialógica, da (inter)ação. Eis o grande diferencial do Colégio Dehon: ali não há espaço para a discriminação e nem para o preconceito. Não raras vezes me perguntei como as crianças/adolescentes e jovens entendiam/aprendiam isto? Com o tempo, percebi que este diferencial era resultante de uma série de fatores, mas um deles é especialmente significativo: os professores – pessoas especiais que no cotidiano da sala de aula, a partir do exemplo próprio – mostram como SER melhor. Mestres que educam sendo e não apenas dizendo para ser. Mestres que são capazes de abrir caminhos, mesmo no escuro, onde semeiam a LUZ. São eles que fazem do Colégio Dehon um espaço onde se cultiva o exercício da liberdade responsável, princípio básico para o exercício pleno da cidadania (FELISBINO, 2008, p.39).

O depoimento acima torna atualidade o perfil de educador proposto por Leão Dehon: “Ele gera vida à semelhança de sua própria alma; a vida intelectual e moral passa de sua alma para a alma do aluno por duas fontes: a palavra e o exemplo. Dehon considera o mestre cristão como “sacerdote” e o magistério como “vocação” (*apud* ALMEIDA, 2008, p. 163). A formação discursiva cristã católica dá um sentido místico ao perfil de educador quando, na discursividade, faz uso de signos como *alma*, *sacerdote*, *vocação* e *exemplo*. Ele encontra sintonia no dizer de Felisbino: “Mestres que educam sendo e não apenas dizendo

<sup>10</sup> Estes objetivos estão expressos no Projeto Pedagógico do Colégio Dehon 2007.

para Ser”. O tempo que separa estes dizeres e a formação discursiva que os constitui permite relacionar o discurso de Leão Dehon a uma fonte enunciativa que lhe dá um tom religioso enquanto o discurso de Felisbino assume um tom humanista: *A palavra e o exemplo* de que Leão Dehon faz uso é parafraseado por Felisbino em *mestres que educam sendo e não apenas dizendo para Ser...Mestres que são capazes de abrir caminhos, mesmo no escuro, onde semeiam a Luz*. O tom religioso dado por Leão Dehon também é manifesto, quando fala sobre o “mestre” e relaciona a ação pedagógica a uma “paternidade espiritual”; considera que os dotes intelectuais são menos importantes que a *santidade* de vida. Felisbino, ao falar do professor, faz uso do mesmo signo “mestre” e acentua o tom humanista em seu discurso quando o aponta, o mestre, como um timoneiro que abre caminho, que semeia luz.

Maingueneau (2005, p. 70) afirma que a instância subjetiva do discurso se manifesta como “voz”, mas também, como “corpo enunciante” historicamente especificado e inscrito em uma situação, que a enunciação de Felisbino, ao mesmo tempo, pressupõe e valida, na medida em que localiza a cena enunciativa: *quando me pediram para escrever uma experiência pedagógica no Colégio Dehon fiquei a pensar. Foram tantas... Afinal foram 10 anos*. É dessa posição de sujeito-educador que ela legitima o seu dizer. Felisbino posiciona o seu dizer legitimado por um tempo histórico vivido no contexto do Colégio e, ao fazê-lo, torna acontecimento o discurso cristão de Leão Dehon e de Della Giustina. Della Giustina, em seu discurso, fala que as negociações só tiveram êxito, quando iluminadas por realidades além das “coisas humanas” (“a solidariedade, [...] o compromisso de educar”); são dizeres que se atualizam na fala de Felisbino, quando relata a vivência pedagógica que acompanhou no Colégio Dehon. Felisbino destaca a “convivência da solidariedade, a relação dialógica” que se fazem acontecimento na ação pedagógica dos professores hoje.

O título chega pela memória discursiva. Leão Dehon tinha no amor um princípio pedagógico. Ele, de acordo com Almeida (2008, p. 293), sabe que não basta amar; ele se faz amar. Esta reciprocidade produziria resultados impressionantes para a aprendizagem. É este o sentido que parece tornar-se atualidade no título dado ao depoimento por Felisbino: *Colégio Dehon: uma experiência de amor*.

A expressão “diferencial” é atualizada pelo interdiscurso. A observação aponta para um uso normalizado da expressão na linguagem cotidiana da Unisul. A questão que se coloca é: qual sua fonte enunciativa? Os indícios parecem apontar para uma fonte enunciativa empresarial que foi assimilada e normalizou-se na linguagem acadêmica. Mesmo sem conhecer a fundo outras possibilidades institucionais, é possível o uso da expressão como um

atributo que distingue, “diferencia” a organização de outras. Essa poderia ser uma expressão formulaica, tal como a entende Krieg-Planque (2010), ao estudar a noção de “fórmula”.<sup>11</sup>

O Professor Henrique Demathé fala a partir de um estudo histórico balizado por sua posição de sujeito-professor que situa o seu discurso em relação a outros discursos. Demathé teve formação seminarística e filosófica sob a orientação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus. Em 1966, assume como Professor de História no Colégio Dehon, onde permanece até 1997. No período de 1992 a 1997, foi nomeado pelo Departamento de Ciências Humanas para realizar um estudo da história do Colégio Dehon, que completaria 50 anos em 1997. O conteúdo informativo que é trazido pelo Professor-historiador foi produzido nesse tempo e nessas condições. Foi a partir da nomeação oficial que elaborou um estudo de resgate histórico e o resultado não podia deixar de ser um texto que remete aos princípios filosóficos e educacionais que fundamentam historicamente as obras dehonianas.

Assujeitado por essas condições de produção, o discurso é produzido. Quando solicitado a dar seu depoimento como professor do Colégio Dehon, ele torna acontecimento parte dos dizeres que lá estavam e que, por uma ação do interdiscurso, são recortadas construindo um “novo discurso”. O Professor torna atualidade o conceito de educação de Leão Dehon, seu método educativo, os princípios educacionais em que Dehon acreditava e que adotava e a personalidade do Padre Dehon, a sua relação com os jovens e a sua posição sobre o contexto sócio-histórico-ecclesial da época.

Ao dizer, regulado pela forma-sujeito e identificado com a formação discursiva de seminarista e professor da época dos Padres e da época de Unisul, parece silenciar as razões, mas aponta para um dizer que traz o passado recortado por um vivido que interroga as gerações atuais e futuras: o método e a pedagogia são estas; e vocês, por onde querem ir? O seu eu fica silenciado no depoimento para evidenciar o sujeito ideológico que, interpelado pela ideologia, busca o seu lugar na relação com o outro do discurso; é sobre o fundador histórico Padre Leão Dehon que ele fala, silenciando o seu eu na enunciação que faz.

A escolha desse conteúdo histórico, substituindo o depoimento pessoal, traz o *ethos* da história; é a voz do Fundador histórico que se faz acontecimento na fala do Professor e no registro em livro. Assim, ele suporta o atravessamento da história como um mantenedor ideal e uma garantia de não esquecimento e de perpetuação.

---

<sup>11</sup> Para situar minimamente os leitores: “[...] a noção de fórmula está ligada à de uso: a fórmula corresponde a uma utilização particular da ‘palavra’ [...]. Dito de outro modo: o acesso de uma palavra à condição de fórmula é parte integrante da história dos usos dessa palavra.” (KRIEG-PLANQUE, 2010, p. 19).

Os textos de Müller, Felisbino e Demathé marcam os dois tempos de vida do Colégio Dehon: atualizam o *ethos* que tem como fonte enunciativa o ideário de Leão Dehon, que se faz acontecimento na criação do Colégio pela Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, e, por outro lado, percebem-se os contornos da formação discursiva cristã trazida nos dizeres de Della Giustina, que Müller, Felisbino e Demathé manifestam em suas discursividades.

#### 4.4 O SENTIDO DADO AO PERÍODO DE TRANSIÇÃO POR PROFESSORES

A análise que segue, baseia-se em depoimentos vividos no período de transição da gestão dos Padres do Sagrado Coração de Jesus para a gestão da Fessc/Unisul.

A Professora Vilma Tonon começa a lecionar no Colégio Dehon, em 1968, a disciplina de Literatura, substituindo uma professora de Língua Portuguesa. Ao perguntar aos padres como deveriam ser as aulas, recebeu uma resposta clara: trabalhar o livro “de cabo a rabo”. O livro, neste contexto histórico, tem um grande valor como instrumento didático. Pela memória discursiva, este dizer atualiza os dizeres de Dehon, que considera os livros “conselheiros dos alunos” e influência na elaboração da “ideia determinante” que orienta o desenvolvimento em determinada fase da vida<sup>12</sup>.

Os depoimentos dos professores e dos alunos apontam o livro como orientador dos conteúdos pedagógicos, sobretudo na época dos Padres do Sagrado Coração de Jesus. O ex-aluno Luiz Paulo Miranda (1956), referindo-se ao livro de Português, diz: “O livro didático dominava as aulas de Português. A cada semana um conteúdo novo era apresentado, e os alunos exercitavam muito, já que sempre havia um teste no último dia da semana [...] a gramática era muito trabalhada, e o ditado jamais foi esquecido por quem estudou nessa época. Os alunos também tinham aula de oratória” (MIRANDA, 2008, p. 48).

O depoimento do Professor Antônio João Mânfió (1972 e 1973) tem num livro a razão de uma marca pedagógica que é retomada pelo aluno num encontro com seu ex-professor. Como sujeito histórico, Mânfió se reporta a uma fala que é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. O tempo de professor do Colégio Dehon se faz acontecimento no encontro com o ex-aluno “Quando Carlos disse ‘Tibicuera! Professor

---

<sup>12</sup> Almeida, 2008, p. 165 [OSC IV, 280].

Mânfió’, reencontrei-me com o sentido primário da função docente” (MÂNFIÓ, 2008, p. 200). Assim, Mânfió situa o seu discurso em relação a outros discursos. São vozes que chegam pela memória discursiva e ele reencontra-se com o *sentido primário* da função docente: em Guimarães Rosa, quando este diz que mestre é “aquele que de repente aprende”; em Paulo Freire, para quem “Ninguém sabe tudo que nada tenha a aprender e ninguém sabe nada que nada tenha a ensinar”; em Jean Claude Gimonet, que afirma que “A docência se faz a partir da “aprendência”, numa relação dialética ou *alternância copulativa*”; e em Osvaldo Della Giustina, para quem “Só pode ensinar aquele que pesquisa”. Pelo interdiscurso, Mânfió torna acontecimento a forma de ensinar dos gregos: “Os mestres gregos, na antiguidade, ‘faziam escola’ nos parques, caminhando, dialogando, ajudando seus discípulos a se indagarem sobre o sentido da vida, na certeza de que, ao encontrarem seu sentido, estruturava-se sólido fundamento na construção da subjetividade. Buscava-se o saber para conhecer-se, mais que conhecer as coisas. A finalidade do conhecimento era esclarecer a razão para que ela se orientasse pela ideia de Bem e desejasse a felicidade”. Essa conduta pedagógica foi orientadora da atuação do sujeito-educador Mânfió.

Os dizeres, vindos de diferentes formações discursivas, dão sentido ao dizer do sujeito-professor e permitem que ele construa o seu discurso. Pela intertextualidade os dizeres se atualizam e dão à fala de Mânfió novos sentidos.

Observa-se que o discurso de Mânfió é governado por uma formação ideológica que adota o princípio do movimento e da dialética. Para ele, as coisas não são dadas, mas se constituem no movimento. Assujeitado por esta ideologia, busca no dizer de outros (memória) o seu conceito de docência: a docência se faz a partir da “aprendência” e, neste sentido, o mestre é aquele que ensina e também aprende; “só pode ensinar aquele que pesquisa”; “Busca-se o saber para conhecer-se, mais que para conhecer as coisas”; a metodologia grega de ensinar... São diferentes formações discursivas que, pelo movimento do interdiscurso, tornam-se atualidade no dizer do sujeito-professor: é o discurso pedagógico, o discurso político, o discurso religioso que têm os saberes regulados pela forma-sujeito e se apresentam dotados de unicidade. O passado e o presente se movimentam caracterizando o sujeito histórico que recorta, a partir do interdiscurso, os dizeres que enuncia inserido no contexto sócio-histórico atual:

A escola massificada de hoje trata os jovens como sujeitos sem luz... Há razões, bem estabelecidas, sobre as reais possibilidades do Brasil se desenvolver e superar os históricos déficits sociais. Mas, sobrevivem evidências de que o atraso educacional não será vencido no mesmo ritmo. São modestos e lentos os avanços na melhoria da

qualidade de ensino. Persistem espaços sombrios no interior do sistema escolar 'brasileiro' (MÂNPIO, 2008, p.2001).

O discurso de Mânpio (fazendo apelo à intertextualidade) traz a realidade política e educacional que é iluminada por um *ethos* de esperança no País: “Mas, há conquistas promissoras. Os relatórios técnicos sugerem, dentre as razões da mudança, que o incremento da prática da leitura, desde a alfabetização, é fator eficaz de gerar intimidade com a língua”; e esperança no Colégio ao dizer: “Na esteira desse processo histórico de resistência e conquistas, o Colégio Dehon deu, e vem dando, inestimável contribuição para forjar a sociedade sul catarinense, e o jeito novo de construir o Brasil, aliando sólido humanismo com formação científica emancipadora” (MÂNPIO, 2008, p. 200).

Observa-se que a proposta da educação integral continua presente nos dizeres do Professor, agora com uma forte carga política, quando faz uso da expressão “emancipatória”. A expressão e outros indícios textuais fazem emergir uma origem enunciativa, uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador. Mânpio, referindo-se a Paulo Freire, atualiza Marx, que atribui à ciência e à pesquisa um papel emancipatório, “crítico e revolucionário”, como afirma no posfácio de *O Capital*. Vinculado a uma formação discursiva ligada às classes menos favorecidas, Mânpio apresenta a concepção de ação educadora como ato político-pedagógico. Apoia-se (intertextualmente) em Freire como origem enunciativa (fiador) para assumir esta posição: “seria ingenuidade reduzir todo o político ao pedagógico, assim como seria ingênuo fazer o contrário. Cada um tem sua especificidade. Mas o que me parece dialético, dinâmico, contraditório, é como, mesmo tendo domínios específicos, continua a haver a interpenetração do político no pedagógico e vice-versa” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1986, p. 26 e 27).

Educar numa direção emancipatória é adotar como prática a “conscientização” (processo de apropriação de sua cultura e descoberta de sua posição na sociedade) e estimular a capacidade de evoluir no educando. Segundo Paulo Freire (1992), é adotar como prática uma “educação libertadora”; uma educação como prática da esperança e do amor; uma educação como transformação da sociedade. Esta parece ser a visão de educação emancipatória em Paulo Freire que Mânpio, a partir de uma posição de sujeito-educador-discípulo, quer atualizar em seu discurso.

No discurso, Mânpio torna acontecimento e remete à fase de transição do Colégio Dehon dos Padres do Sagrado Coração de Jesus para a Fessc, de uma escola confessional para uma escola laica. A presença cada vez mais de professores leigos e poucos padres é uma das



características da época. Na sua enunciação, Mânfió parece captar o tom que paira na ambiência do Colégio:

À distância, o padre Clemente monitorava os movimentos, certamente se indagando sobre que força inestimável estaria presidindo a transformação de jovens bagunceiros em estudantes interessados. A clássica formação escolástica que recebera no seminário, talvez, o tivesse habituado demais a identificar estudo com ordem unida, típica dos internatos. Poderia ser complicado demais entender as escaramuças que se fazia, mesmo que tivesse estudado a dialética de Heráclito [...] O que eu fazia nas aulas de português, o professor José Orlando de Farias fazia com aulas de Ciências. O Professor Eli Ribeiro Nunes no Inglês. A professora Vilma Tonon fazia com a Literatura. Outros professores inovavam, em suas disciplinas. E, de tudo, os padres se orgulhavam. (MÂNFIÓ, 2008, p. 199).

Para falar dessa época, organiza sua enunciação a partir de um título revelador de movimento: *Transição inquietadora*:

Conheci o Colégio Dehon nesta rica fase de transição, tanto pedagógica quanto administrativa, pela passagem do controle patrimonial para a Fessc. Com certeza, a Fessc incorporou a aura comunitária e a mística educacional do Colégio Dehon, que foi referência regional de uma época. Ele servia a uma pequena elite de jovens. Em seguida, a Fessc, mais tarde Unisul, nas mesmas instalações, possibilitou a democratização do ensino e se consolidou como universidade comunitária. Sinto-me, após trinta e seis anos, orgulhoso por ter ajudado a potencializar a fecunda energia que borbulhava na alma daquela juventude inquieta que não se contentava apenas com aulas. Ela queria algo a mais. O fato de ter me tornado professor, ‘por acidente’, de parte dessa juventude, em transição, e ter marcado a alma desses jovens, apoiando seu desejo de aventura intelectual, me faz imensamente feliz. (MÂNFIÓ, 2008, p. 199).

O discurso de Mânfió traz, intertextualmente, a noção de memória como processo coletivo. Conforme Halbwachs (1991), memória coletiva é o processo social de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo, comunidade ou sociedade. A existência de uma linguagem e significado comum a um mesmo grupo faz com que estes olhem o passado de maneira coletiva, dando um sentido compartilhado a eventos que o constituíram como instituição. Na discursividade, Mânfió atualiza a realidade que envolvia o período de transição:

O Colégio Dehon enfrentava incertezas. Havia terminado o internato, diminuído o número de alunos, da participação dos padres como professores. O mundo se agitava em mudanças saudadas como promessas de vida melhor, mas ditaduras, “muro da vergonha”, laicização da sociedade intranquilizavam. No Brasil, fechamento político aliado à liberdade econômica, impulsionava o crescimento para índices jamais vistos. O Sul de Santa Catarina sofria engessamento da economia de enclave e Tubarão parecia parado no tempo. Neste contexto surgia a Fessc com projetos de mudança... Contexto de transição. Esperança e animação. Diálogo franco e assíduo.

Compartilhamentos fecundos. Mudanças e inovações insurgentes. Mas a reforma do ensino, que acabara de ser promulgada, ainda não havia chegado a Tubarão. No entanto, foi a partir do Colégio Dehon, mantido pela Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina, que se fez, no ano seguinte, a mais radical reforma num sistema de ensino, através do Cicit (Centro Intercolegial Integrado de Tubarão), em âmbito nacional. Os padres dehonistas, de sólida formação escolástica, eram portadores de fantástica visão de mundo e do futuro. (MÂNPIO, 2008, p. 199).

Como sujeito-histórico, ele torna acontecimento o contexto próximo e distante. Assujeitado pela ideologia e pelas diferentes formações discursivas que o constituem, compartilha com outros o sentido que envolve o período de transição. O sentido dado por ele a este momento parece ser o mesmo relatado por Della Giustina e Müller, que viveram este tempo em diferentes posições-sujeito, quando diz: “O alcance de sua cosmovisão [dos padres] transcendia questões pontuais do cotidiano escolar. Eles conheciam a alma da juventude e eram solícitos para entender o caráter do novo contexto histórico que se delineava” (MÂNPIO, 2008, p.199). O sentimento altruísta dos Padres, a visão de futuro, a mística educacional que os alimentava, o ideal comunitário é compartilhado por estes educadores [Della Giustina e Müller]. O discurso de Mânpio cria *ethé* que tem eficácia social porque permite definir a cena de enunciação da transição na qual o sujeito-autor dá sentido a sua atividade. O *ethos* da mudança e da inovação ganha corpo na cenografia da enunciação.

A homogeneidade da vida, a permanência do tempo, a identidade do grupo e seus projetos permanecem de acordo com os enunciados dos sujeitos-educadores analisados anteriormente neste estudo.

#### 4.5 PRIMEIRA GESTÃO LAICA NO COLÉGIO DEHON

João Jerônimo de Medeiros foi o primeiro diretor leigo. É contratado pela Fessc em 1969, para lecionar no recém-criado Curso de Ciências Econômicas, o único curso superior da Instituição e que ainda não obtivera o reconhecimento pelos órgãos federais, imprescindível para sua continuidade e para a expansão da Fessc. Era economista. As primeiras funções na Instituição foram como professor de Economia Internacional e Análise Macroeconômica e assessor do Diretor da Faculdade. Em 1970, veio o reconhecimento do Curso de Ciências Econômicas e foi criada a Escola Superior de Ciências e Pedagogia.

Desde o início do ensino superior em Tubarão, as aulas eram ministradas em salas alugadas do Colégio Dehon. Em dezembro de 1971, a Fesc compra o patrimônio do Colégio Dehon, todas as suas dependências e o seu terreno até a margem da rodovia BR 101. No ano de 1972, o Colégio ainda foi administrado pelos padres.

No início de 1973, Medeiros é convidado pelo Professor Osvaldo Della Giustina para assumir a Direção do Colégio Dehon. É o primeiro diretor leigo a assumir a Direção do Colégio após 25 anos de atuação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus.

De acordo com Maingueneau (2005, p. 75), no relato, o enunciador não é um ponto de origem estável, mas assume um quadro profundamente interativo, inscrito em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos. É possível perceber esta interatividade discursiva na enunciação que segue:

Quando recebi o convite para dirigir o Dehon, senti, na hora, um impacto muito forte. Minha sensação era de estar envelhecendo de repente para assumir o cargo que fora de meu Diretor Pe. Dionísio da Cunha Lautd, lá em 1952/1953, enquanto aluno do Ginásio Sagrado Coração de Jesus. Eu estava com 34 anos e na época Pe. Dionísio não devia ter muito mais que isto, mas... ele era “O Diretor” (MEDEIROS, 2008, p. 202).

A memória discursiva atualiza o contexto vivido pelo sujeito-aluno na década de 50, no ambiente do Colégio Dehon, em Tubarão. Estava ele em Porto Alegre/ RS, atuando como economista na Empresa de Correio e Telégrafo do Rio Grande do Sul. Diversas instâncias se instalam na cena e de forma interativa são constitutivas da enunciação. Na discursividade, Medeiros assume um tom de surpresa, satisfação e responsabilidade, que identifica seu posicionamento discursivo. O sentido se impõe pelo *ethos* que se apresenta pela maneira de dizer que remete a uma maneira de ser. A cena enunciativa remete a um tempo de aluno que, por meio do interdiscurso, atualiza também a figura do diretor, função que nesse momento é convidado a assumir. O estereótipo de diretor enunciado por Medeiros apoia-se na representação social valorizada por ele enquanto aluno e que, de certa forma, circula também nos registros semióticos de uma coletividade (os alunos). O destaque em maiúscula para “O Diretor” é indício da reverência à função que o enunciador presta: “entre tantos cargos que exerci em minha vida, o que me foi mais gratificante foi o de Diretor do Colégio Dehon. É uma glória ter sido, até a presente data, o único ex-aluno que chegou a ser diretor daquele Colégio. Foi ou não foi, um grande privilégio? Para mim foi!” (MEDEIROS, 2008, p. 2009).

“Cenografia” traz a noção de “cena” e a inscrição “grafia”, que, de acordo com Maingueneau, deve ser aprendida como quadro e como processo. O desenvolvimento da

enunciação instaura progressivamente o seu próprio dispositivo de fala e que é também legitimada pelo modo de existência no interdiscurso. Os indícios do discurso de Medeiros, observados no ritmo, no posicionamento em primeira pessoa, no tom romântico de sua fala e no conteúdo desenvolvido, permitem ao analista ou ao leitor a reconstrução da cenografia.

O *ethos* que emerge da articulação do verbal e do não verbal (evocando gestos e atitudes corporificadas) parece ser de valorização da função de diretor e do *status* que o enunciador atribui à função; uma função personificada, que silencia o caráter comunitário de serviço, os princípios educacionais da negociação e evidencia a pessoa (Pe. Dionísio e agora Eu). O que faz Medeiros no discurso tornar acontecimento sua admiração pelo diretor – “O Diretor” – é a função-status ou é a função-serviço? O *ethos* que o discurso incorpora sugere um tom de valorização da função-status e silencia a função-serviço. O artigo definido, nessa expressão, sugere uma qualidade específica que ultrapassa o simples reconhecimento de cargo institucional, erguendo o sujeito que aí funciona a um *status* de referência idealizada, enquanto o sujeito enunciador se põe numa posição determinada – sujeito a e sujeito-avaliador.

Percebe-se que o *ethos* discursivo confirma a imagem do *ethos* pré-discursivo. Isto pode ser reconhecido, quando o enunciador traz em cena o estereótipo de diretor construído a partir de um tempo vivido como aluno do Colégio Dehon, que pode ser reconhecido através de representações estereotipadas popularizadas pela iconografia. Por estar instalada na memória coletiva, a cena pode ser chamada de *cena validada*. A cena validada é, ao mesmo tempo, interior e exterior ao discurso. É interior, por ser produto do discurso que a configura segundo seu universo; e é exterior no sentido de que preexiste, em algum lugar do interdiscurso.

De aluno a diretor, é uma trajetória que, por meio do *ethos* dito, o enunciador quer ver reconhecido; enquanto pelo *ethos* mostrado, que pode ser construída a partir das pistas do discurso, a formação discursiva religiosa à qual o sujeito-enunciador se vincula identifica o sujeito-diretor-padre como um quase “deus”, que o sujeito- aluno, na sua discursividade, atualiza e venera.

No início da década de 70, o Colégio passava por uma crise financeira agravada pela presença dos estabelecimentos públicos que haviam sido implantados no Município. A Lei 5692/71 exigia a implantação do ensino profissionalizante. A crise é a responsável por uma nova ideia proposta pelo Professor Osvaldo Della Giustina e abraçada pelas escolas locais. Era 1973; em Tubarão, tem início uma experiência administrativa e pedagógica inédita na educação brasileira, a qual fez história. Era criado o Centro Inter Colegial Integrado de

Tubarão, o Cicit. O projeto congregava quatro Colégios sob uma direção e uma secretaria única do II grau (hoje ensino médio). Cada Colégio integrado se especializaria em uma área que tivesse melhor estruturada e todos abririam para a profissionalização de alguma área. Assim, coube ao Colégio Dehon concentrar as disciplinas de matemática, física, química e biologia, encarregando-se também das aulas de educação física para rapazes; o Colégio São José dedicou-se ao ensino de língua e literatura portuguesa, língua estrangeira, desenho, arte e educação física feminina. O Colégio Senador Francisco Benjamim Gallotti ministrava o ensino de história, geografia, organização social e política do Brasil e estudos regionais. A Escola Técnica do Comércio de Tubarão participava com cursos profissionalizantes. Os professores eram fixos em seu respectivo Colégio face à área de sua formação; os colégios se aparelharam, na época, de excelentes laboratórios; os alunos, em turmas, dirigiam-se em sistema de rodízio; iam a cada dia para um Colégio diferente para ali receberem aulas específicas. As aulas eram ministradas de segunda a sábado, em número de cinco aulas por dia. Assim, cada aluno do núcleo comum ia dois dias por semana a um dos Colégios. Os Colégios, para atender à demanda, funcionavam em três turnos, sendo que o noturno absorvia mais da metade dos alunos, devido aos seus turnos de trabalho.

Os cursos profissionalizantes ficaram distribuídos da seguinte forma: Colégio Dehon: Técnico em Estatística e Auxiliar ou Técnico em Química; Colégio São José: Tradutor – intérprete, Técnico em Enfermagem e Técnico em Economia Doméstica; Escola Técnica do Comércio de Tubarão: Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração e Técnico em Secretariado; Colégio Estadual Senador Francisco Benjamim Galotti: Magistério de 1ª a 4ª série.

É nesse contexto educacional que Medeiros assume a direção do Colégio Dehon (1973-1974), participando de uma gestão colegiada em nível de II grau, restando administrar o I grau, 5ª a 8ª série. Na materialidade discursiva, Medeiros dá um tom político ao contexto que envolvia a iniciativa:

A experiência, porém, desde início sofreu uma forte pressão da classe política local, ao constatar que perdera uma boa parte do poder de comando sobre o Colégio Estadual, que agora integrado seguia orientações de um colegiado, sem maior ingerência externa. A administração da experiência conseguiu ser mais contornada na esfera política nos dois governos estaduais com ênfase mais tecnológica do que político-partidária, frente ao regime político então vigente no país. Com a abertura política, o governo sentiu maior necessidade de reorientar os recursos politicamente, perdendo o interesse em bancar, através de bolsas de estudo, aquela experiência. Sem os recursos financeiros necessários para atender ao volume de bolsas, ficou inviável manter o sistema e foi desfeita a integração inter colegial, em 1979 (MEDEIROS, 2008, p. 207).

A iniciativa de Della Giustina, de integrar os colégios do município, evidencia um *ethos* humanista, em que a cooperação, a visão de serviço e a visão comunitária foram mobilizadoras do poder público e permitiram que um Colégio público aderisse à iniciativa. Assujeitados à ideologia da inovação, as diferentes classes sociais assumem relações de aliança e, juntamente com o poder público, adotam a idéia e o projeto do Cicit se concretiza e ganha destaque no cenário estadual e nacional.

Mas a ideologia burguesa que interpela os sujeitos faz o antagonismo sair do silêncio e se evidenciar, trazendo relações de confronto, que contribuem de forma determinante para fazer encerrar o projeto. O poder público, assim como a classe burguesa, silenciados no momento da concepção da ideia, agora fazem valer sua força político-econômica e o projeto é interrompido. O poder público, responsável por grande parte da contribuição financeira, deixa de fornecer as verbas para o projeto, o que obriga os colégios a recuar.

O fato permite perceber que os sujeitos-educadores que propuseram o projeto, inspirados no ideário de cooperação, de participação e de justiça social, foram vencidos pelas forças ideológicas dominantes ligadas à formação discursiva político-partidária; uma formação discursiva que, no instante da concepção do Centro Intercolegial, silenciou, mas, no silêncio, disse e o tempo não conseguiu segurar o antagonismo.

A cenografia que envolve os excertos do período de transição evidencia um *ethos* da mudança que parece instalar-se na cultura da instituição.

#### 4.6 FORMAÇÃO INTEGRAL – O SENTIDO DO ATO PEDAGÓGICO

O ideário de Leão Dehon – a formação integral dos alunos e a relação afetiva no ato pedagógico – torna-se acontecimento nos depoimentos dos professores da época da Fessc/Unisul, segundo os dados analisados a seguir.

Ao falar da formação integral, os depoimentos fazem referência principalmente a dois aspectos: formação para os valores humanistas e para a formação científica.

O Professor Honório Gotardo (1975-1998), num olhar prospectivo, diz em seu depoimento: “Espero que no Colégio Dehon continue essa incessante perseguição na

formação integral do jovem, com vistas a termos cidadãos benfeitores nas comunidades que representam” (GOTARDO, 2008, p. 210).

A Professora Cléia Mara Frasson atuou no Colégio da década de 80 a meados da década de 90. Com um olhar retrospectivo como professora de Química, ela torna acontecimento, através do depoimento do ex-aluno João Jerônimo de Medeiros, a preocupação que os Padres do Sagrado Coração de Jesus tinham com a formação científica concretizada pela presença do laboratório de química e física: “Era um laboratório com modernos equipamentos que orgulhavam os alunos que aqui estudavam”. Sobre o período em que trabalhou, Frasson relata: “As aulas práticas eram realizadas nos laboratórios do Centro Tecnológico da Unisul que atendia também o Curso de Química Industrial, além do Colégio Dehon. Eram experimentos simples, porém ofereciam ao aluno a necessária correlação teoria-prática e reforço na aprendizagem de Química” (FRASSON, p. 101). Esta atitude pedagógica pode ser constatada nos relatos de outros professores de Química, Física, Biologia, Ciência e Artes. A experimentação como prática pedagógica está presente nos depoimentos de professores e alunos nas duas épocas desse Estabelecimento de ensino.

A educação brasileira, na tentativa de mudar a escola, na década de 60 a 80, inspirada no modelo americano de ensino, estimula a formação de jovens cientistas, capazes de competir com jovens de outros países. Esperava-se que a matemática moderna, o uso de vídeos de biologia (baseados nas expedições de Jacques Cousteau) e um ensino de química e física mais ativo e experimental revolucionassem a educação básica. Agindo assim, a escola estaria mais sintonizada com a época. Esse discurso de inovação parece ter sido incorporado na cultura do Colégio e passou a fazer parte do seu *ethos*.

Os depoimentos revelam, também, a inserção do Colégio no contexto universitário (professores atuando nos dois níveis de ensino, laboratórios comuns, etc).

O professor Dalmo Gomes de Carvalho (1997-2002), em seu relato, destaca o aprendizado como profissional:

Os momentos que vivi como professor foram de grande importância profissional. Aprendi muito! Lembro bem da primeira Olimpíada de Matemática que realizamos, foi um grande desafio para os professores de Matemática. Deu muito trabalho, mas, foi um sucesso e continua sendo. E o projeto pedagógico... a parte de Matemática foi escrita muito mais de dez vezes, sempre tinha algo a melhorar, mas ficou muito bom. Parabéns aos professores. O aprendizado valeu à pena! (CARVALHO, 2008, p. 213).

A formação docente é atualizada na enunciação do sujeito-professor. Uma formação que se faz no cotidiano da função e também pela qualificação acadêmica conforme relato de Popoaski (2008, p. 28):

Inserido na estrutura acadêmica da Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, como órgão complementar, o Colégio Dehon é responsável pela Educação Básica dessa Universidade. Possui um qualificado corpo docente, sendo que 100% deles têm curso de graduação, 92% têm pós-graduação em suas áreas específicas (55% em nível de especialização, 33% em nível de mestrado e 4% em nível de doutorado).

A enunciação de Carvalho mostra uma regulamentação eufórica do sujeito que sustenta e do leitor que ele pretende ter. O *ethos* faz passar esquemas que agem à margem dos conteúdos, mas que impõem uma figura à fonte do verdadeiro. A enunciação toma corpo ao colocar em cena um discurso que encarna a verdade por meio da voz do professor. É a formação docente em serviço e as atividades vividas como docente (olimpíadas, elaboração do projeto pedagógico da matemática) que são trazidas pelo interdiscurso e constituem o dizer do professor. O discurso evidencia um *ethos* de pertencimento e de envolvimento nas atividades como sujeito-autor e, assim, percebe-se desenvolvendo suas próprias capacidades intelectuais e profissionais. É a relação entre a inovação e o sujeito, uma realidade imaginária implicada no contexto individual e organizativo.

O professor Gilson Rocha Reynaldo (1992 e 1993) destaca, como ex-professor, o que observa atualmente (2007) no Colégio Dehon:

O amor dedicado a todas as crianças, o exercício profissional competente, a busca de novas metodologias educacionais, o aperfeiçoamento constante, são, mais que exemplos, dignos de cada professor que integra esse quadro que muito nos orgulha. Vivo diariamente esse processo, aprendi a entendê-lo e, concomitantemente, aprendi a respeitar tão belo trabalho de tão competentes profissionais e amigos, com os quais convivo por integrar a mesma instituição de ensino. Minhas filhas e meu filho (enquanto aí estudaram) adotaram o Colégio Dehon e seus professores como a sua outra família e, além de se dedicarem integralmente às atividades, de estudo e culturais, ainda vibram com seus tantos colegas e amigos que afloram das relações estabelecidas pelo convívio (REYNALDO, 2008, p. 212).

Em seu depoimento, fica silenciado o período (1992-1993) em que atuou como professor e fala a partir da posição sujeito-professor da Unisul e sujeito-pai. A enunciação ganha um tom de valorização do trabalho realizado ali e destaca a relação afetiva existente no cotidiano do trabalho do professor e da Escola. Um *ethos* afetuoso emerge da cena enunciativa e é marca de uma ambiência acolhedora encontrada pelo aluno no Colégio. O



discurso traz a metáfora da família para caracterizar a relação afetiva. O *ethos* de pertencimento também se manifesta na enunciação.

Eulélia Henrique (1995-2005) destaca, na sua docência, a relação afetiva que viveu como professora do Colégio Dehon:

A quantidade de momentos felizes em minha vida, com certeza, a maioria deles, foi quando dividi espaço de sala de aula com minhas crianças da 5ª série do Colégio Dehon. Em minha trajetória, como professora em 40 anos, continuo apaixonada pelo que faço... Nunca tive problemas com alunos... e isto eu atribuo ao AMOR que sempre dediquei aos alunos e ao meu trabalho (HENRIQUE, 2008, p. 214).

A voz do sujeito-professor-pai, analisada no depoimento anterior, faz-se acontecimento na enunciação de Henrique pelo tom afetivo que ela também imprime ao que enuncia. O tom pessoal dado por ela, no entanto, silencia o tom coletivo do sujeito-professor-pai.

O professor Otávio Zanela (1998 e 1999) destaca a relação com os discentes: “Trabalhar no Dehon é privilégio mensurado pela qualidade dos discentes que nos marcam pela constante busca, pelo ímpeto de querer mais, de buscar desafios importantes, de buscar espaços profissionais e aprovações nos vestibulares. Esses desafios geridos pelos alunos fazem do professor um profissional em constante renovação e inovação.” (ZANELLA, 2008, p. 210). Como sujeito-professor, ele localiza o seu dizer em relação a outros dizeres; é o aluno que desafia; é a escola que se preocupa com índices de aprovação nos vestibulares; é o sujeito-professor que necessita de aperfeiçoamento constante. O professor traz aspectos que constroem o *ethos* do Colégio (pertencimento, inovação, formação docente); neste sentido, pode-se afirmar que as organizações são realidades socialmente construídas que se constituem mais na cabeça e nas mentes de seus membros do que em conjuntos de regras e regulamentos.

O professor Alexandre Mota (1994-2003) atuou como professor de história e atualidade e fala do trabalho realizado pelo Colégio: “um corpo docente muito integrado, conselhos de classe bem organizados e um mapeamento claro de todas as turmas, o que contribui positivamente para todo o processo de avaliação. Como professor muito me orgulha o sucesso profissional dos meus ex-alunos dehonianos” (MOTA, 2008, p. 212). Na enunciação são colocados em cena a organização pedagógica da escola e os efeitos no trabalho do professor. A integração do quadro docente compõe a cena enunciativa.

A professora Márcia Irene Fonseca (1995-1997) atuou como professora de Inglês e coloca no aluno o sentido do trabalho docente. No seu depoimento diz:

tive grande prazer em dividir não só conteúdo, mas amizades, que perpetuaram por toda uma vida. [...] Ao reencontrar meus alunos, já como profissionais, atuando na sociedade, mas com o mesmo carinho de sempre, vejo que cumpri meu papel de educadora. Professor (a) qualquer um (a) pode ser, mas educador (a) é um ato de amor a raça humana, é vocação, é estar no sangue, no ar que se respira, no coração que bate mais forte de alegria (FONSECA, 2008, p. 214).

A enunciação acima manifesta um *ethos* afetuoso que toma conta do sujeito-professor, quando, pela memória discursiva, reencontra-se com o tempo e o espaço vivido no Colégio Dehon. A vocalidade permite apontar Leão Dehon como fonte enunciativa, quando este considera o mestre cristão como um “sacerdote” e o magistério como uma “vocação”.

#### 4.7 A VOZ DO ALUNO NA ÉPOCA DOS PADRES

O relato dos alunos enuncia gratidão pela educação humanista e acadêmica recebida e pela oportunidade de poder estudar na região sem precisar sair para capitais mais distantes. A memória discursiva traz, nos alunos das primeiras décadas, com maior ênfase, fatos históricos e nomes de pessoas que marcaram sua passagem pelo Colégio. Será pela circunstância de vida escolar da época: tempo de se fixar no cotidiano? menor quantidade de informações para processar? maior aprofundamento nas relações? Ou o tempo, quanto mais distante, mais embala as lembranças? Ao analisar o contexto histórico da época, levanto a hipótese de que um Colégio localizado numa pequena cidade, que atrai para nele estudar jovens dos municípios próximos, que tem como professores padres que se considera estarem imbuídos de uma sólida formação (o atributo “sólida” é repetido em vários depoimentos) vindos de outras regiões do Brasil e até do exterior tenha sido para o jovem das duas primeiras décadas um espaço desejado de convivência onde as relações, com fatos e com pessoas, foram duradouras.

José Narcizo da Rocha Medeiros (1947-1949) diz, ao se referir ao período em que estudou no Colégio: “Agradeço a sólida formação intelectual e ética que recebi no Ginásio Sagrado Coração de Jesus, sob a orientação e magistério dos padres dehonianos” (MEDEIROS, 2008, p. 171):

Éramos, ao todo, dez alunos (1ª série ginásial, 1947). Em oito de dezembro de 1949, no Cine de Tubarão lotado, aconteceu a primeira solenidade de formatura do curso

ginasial. Seis alunos conseguiram o certificado de conclusão [...] Fui juntamente com os colegas Sérgio Francalacci, Cid Franco de Carvalho, Caio Delpizzo e Wilbert, aprovado com louvor no processo seletivo do Colégio Estadual do Paraná. Terminando o científico, cursei o curso universitário de Farmácia. (MEDEIROS, 2008, p. 170).

Roberto Zumblick (1947-1950) faz sua enunciação destacando nominalmente os colegas que com ele concluíram o ginásio, em 1950. Afirma que iniciaram em 63 alunos sendo que apenas 18 concluíram a 4ª série ginasial e os cita um por um: Paulo César Delpizzo, Naubar Luiz Araújo, Henrique Zim, Hédio Francisco Nunes, José Geraldo Batista, Carlos Max Moreira Maia, Roberto Kriger, Roberto Zumblick, Dalton Luiz Araújo, Acir Padilha, Clóvis Mario Moreira Maia, Hélio Mario Moreira Maia, Nereu Búrigo, Juary Bittencourtr, Edson Westphal. A formatura ocorreu no Cine Vitória, tendo como paraninfo o Sr. Alfredo Moreira Maia, pai dos alunos Clóvis e Hélio.

O texto *Colégio Dehon: muito além do rio* (COELHO, 2008, p. 40-42), foi produzido pelo autor e encaminhado ao Colégio no Ano Cinquentenário deste Estabelecimento (1997). O autor foi aluno do Colégio no período de 1952 a 1955, como interno. Na materialidade linguística, Coelho traz, por meio da memória discursiva, a fase inicial do Colégio Dehon e aspectos ligados ao contexto socioeconômico e cultural que caracterizaram o entorno da criação do Colégio.

O discurso é o lugar em que se pode observar a relação língua, história e ideologia e compreender como a língua produz sentidos por e para os sujeitos. Percebo, no discurso de Coelho (2008), a pré-existência de um projeto presente na mente do sujeito-aluno, sem lugar definido, mas com inspiração criadora. É a utopia e a poiésis, conceitos da literatura grega que se traduzem em linguagem.

Menino do interior, como era a grande maioria dos adolescentes que estudavam em colégios religiosos na época, é integrado ao ambiente acadêmico do Colégio e usufrui da convivência de professores de formação europeia, preparados no domínio das ciências, línguas e literatura e com ampla formação ética cristã. Essa ambiência estimula um projeto de vida. O título *Colégio Dehon: muito além do rio*, aponta para o sentido de caminho, de futuro e de processo que se atualiza na linguagem – muito além do rio. É o rio Tubarão como acidente geográfico localizado em frente ao Colégio, mas é para além dele que o sujeito-aluno via o percurso de sua vida. Impulsionado, provavelmente, por um entorno desafiador que trazia para Tubarão técnicos e engenheiros dos mais diversos estados do Brasil e um significativo número de alemães e tchecos, que aqui se instalaram em função da Companhia

Siderúrgica Nacional (CSN), o menino antevia que o Colégio lhe abriria portas para conhecer muito além de Tubarão.

De acordo com Orlandi (1999), o discurso é compreendido como efeito de sentido produzido no momento em que se dá a interlocução. O discurso não é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz e em relação a outros discursos.

Da expressão “muito além do rio”, pode-se inferir, a partir da história da cidade, que o núcleo populacional se concentrava na margem direita do rio. Na margem esquerda, foi construído o Colégio, margeado por lugares alagadiços e pouco valorizados para habitação. Os poucos habitantes que lá residiam eram chamados pejorativamente de gambás. Além do rio, só o Colégio. Nada mais significava. Este viés ideológico parece perpassar a expressão literária “muito além do rio”.

Jurista e jornalista por formação, é deste lugar que ele enuncia, porém, mais imediatamente como ex-aluno, com um projeto realizado. Retornando ao passado, conjuga essa posição à de garoto cheio de sonhos. Como sujeito que enuncia, coloca-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Esse mecanismo de antecipação (ORLANDI, 1999) regula a argumentação de tal forma que o sujeito dirá, de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Esse parece ser um discurso endereçado ao Colégio e dirigido às pessoas que, naquele momento (1997), são os responsáveis pela condução daquela Instituição. Sustentado em outros discursos, resultado de outras formações discursivas, ele compõe e dá sentido a esse processo discursivo constituindo-se, ali, a relação de sentido e o fator de produção discursiva.

A sociedade em que vivemos é constituída de forma hierárquica. Em grego a palavra “hierarquia” é composta de dois vocábulos: *Hieros* = sagrado, *arché* = poder. Nas escolas, nas igrejas, nas instituições jurídicas, o poder está constituído e sacramentado de forma absolutista. Essa ideologia perpassa a sociedade e passa a constituir o cidadão. Essa força que é ideológica passa a fazer parte da interação. As palavras têm força diferente a partir do lugar, da função e do *status* que constitui o sujeito. Na interação, essa “relação de força” se faz valer.

Tocado pela língua, pela formação social e pelo imaginário que o constitui como sujeito, o autor produz o seu discurso dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Esse jogo imaginário preside a troca de palavras. É assim que as condições de produção estão presentes nos processos de identificação do sujeito trabalhado no discurso. A identidade resulta desse

jogo de identificação em que o imaginário tem sua eficácia. Jogando com o imaginário, o autor mobilizou sentidos que não estão nas palavras em si, mas aquém e além delas.

A língua não é apenas um sistema de signos neutros. A língua é realidade. A realidade é dinâmica: mudam os grupos, as ideologias, os espaços, os lugares. Na língua, há alguma coisa que é universal e usada para fazer o discurso, mas, ao enunciar, há um afunilamento do universal para o singular, para a singularidade.

O discurso é estrutura e é acontecimento. Na análise do discurso, não há espaços dicotômicos entre língua e discurso; há uma relação de funcionalidade. Na análise do discurso, interessa como o texto faz significar. Nesse sentido, a AD produz um conhecimento a partir do próprio texto.

A AD relaciona a língua à sua exterioridade – o homem na história e os processos e condições de produção da linguagem. O sujeito é a pedra angular da AD e o discurso, objeto da prática analítica. É a partir do sujeito que surgem os discursos e ele se constitui pelo discurso. O sujeito tem a ilusão de ser dono do seu dizer, mas, pelo viés da AD, é o inconsciente e a ideologia que determinam o discurso assumido, fazendo com que esse dizer atue no plano do que é possível dizer dentro da posição em que esse sujeito se encontra. A significação humana é uma construção e a medida para nós são os outros.

O texto de Coelho (2008) é apresentado com unidade e organização. Ele descreve o ambiente físico, as pessoas e o trabalho realizado, que, num determinado tempo histórico, identifica marcas que o constituíram como sujeito.

Ao analisar o discurso, é possível perceber o projeto totalizante do sujeito que se converte em autor. O autor, segundo Orlandi (1999), é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, lugar em que se constrói a unidade do sujeito. O sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com coerência e completude. Coelho foi aluno do Colégio Dehon (1952 -1955) e é esse tempo que ele atualiza e faz acontecimento; é deste tempo (passado), a partir do lugar e do olhar atual (presente), que ele fala.

O discurso aponta para a formação discursiva de jornalista que é trazida na linguagem poética que veicula. Um poético que já se manifesta aqui como outro discurso, que atravessa o relato. É desse lugar que o autor dá sentido ao ambiente e às pessoas e se constitui como sujeito, conforme podemos ver no fragmento que segue:

Aquelas arcadas eram suntuosas (hoje não são tão imponentes assim), mas nos pareciam assustadoras no primeiro dia de matrícula, eram frias nas manhãs sombrias de inverno, lúgubres nas férias, mas alegres, barulhentas, comunicativas, repletas de vida na maior parte do ano. Foi ali que padres do Sagrado Coração de Jesus, no começo, e professores laicos depois, forjaram gerações de professores, médicos,

juristas que se espalharam por esse Brasil afora... Era um tempo em que tudo estava por fazer e tudo ficava por terminar (COELHO, 2008, p. 40).

O discurso aponta para os desafios que um jovem, inserido no seu contexto, quer e considera poder realizar. É como se a história tivesse que acontecer num só tempo cronológico. A dimensão histórica da vida parece angustiar o jovem estudante... *tudo estava por fazer*. O ritmo com que o jovem quer resolver as coisas que surgem no seu entorno é por vezes incontrolável. E a impotência frente às circunstâncias impostas pela estrutura da sociedade através de seus aparelhos ideológicos gera ansiedade. A Escola, com sua estrutura acadêmica e administrativa determinada, criada no contexto pós II Guerra Mundial, contrapõe-se à liberdade por que os jovens da época anseiam, com a vontade de participar e deixar a sua marca no mundo. E as ações aparecem na criação de um jornal e de um programa de rádio que inserem o jovem estudante na vida política, exercitando sua cidadania. Nascia aí sua vocação jornalística:

Não éramos tão revolucionários assim. Mais ingênuos, mais puros, mas não menos idealistas, nossa pele arrepiava quando entoávamos, orgulhosos, o vibrante hino do Colégio Dehon (COELHO, 2008, p. 41).

O Colégio era dirigido pela Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, padres dehonianos, de origem francesa, que trouxeram a rigidez da disciplina, o amor ao estudo, a cultura e a ciência. Inspirado no educador Pe. Dehon, fundador da Congregação, e no contexto social da época, Pe. João Wélter Júnior compõe o hino do Colégio Dehon, que, Coelho, por meio da memória, torna atualidade. Como “corpo enunciante”, ele dá o tom emocional ao que diz. O uso da primeira pessoa do plural “nós” dá um sentido compartilhado à enunciação de Coelho. O hino é linguagem simbólica comum aos membros dehonistas; uma linguagem que permite que este grupo olhe o passado de maneira coletiva. O hino os constitui. O hino como expressão ideológica e materialidade linguística atualiza os princípios que orientam esse Colégio. A essência do perfil educacional está contida na primeira estrofe do hino (COELHO, 2008, p. 41):

O nosso lema tem na essência  
As três palavras capitais:  
Virtude, básica ciência  
E disciplina bem reais.

A força e o poder da identidade que esta estrofe contém: o nosso lema tem na essência e a ideia de que é “nosso” transfere ao sujeito-aluno a identidade daquele grupo: virtude, ciência básica e disciplina.

Quando Coelho enuncia que sentia arrepios na pele, quando, junto ao seu grupo, entoava o hino, é porque havia uma ambiência de vida e tudo aquilo fez e faz sentido. É o contexto histórico, cultural e ideológico em que o hino foi cantado que se atualiza no relato. A metáfora dá sentido à formação discursiva em que o sujeito se construiu e se insere.

Conceito de virtude na década de 50-60; Getúlio Vargas introduziu nas escolas a disciplina de Educação Moral e Cívica. Seu objetivo era educar os adolescentes e os jovens no ufanismo nacionalista e na aceitação de seu regime político. Virtude consistia na acolhida do civismo proposto (ou imposto), mesclado com os ensinamentos cristãos, tridentinos (Concílio de Trento), importados pelos Padres do Sagrado Coração de Jesus, dirigentes e professores do Colégio. Sobre o contexto, assim diz Coelho (2008 p. 41):

éramos a geração dos nascidos na guerra; nossos pais, na dúvida entre castrar ou incentivar, iam deixando tocar... Até os padres – professores não sabiam como lidar com essa geração de rebeldes sem nenhuma causa, onde a cultura já não era privilégio de iniciados, a informação se democratizava, livros e jornais tinham preços acessíveis. E o cinema, então, nos revelando todo um mundo diferente.

A formação para a virtude era apoiada por amplos espaços de criatividade, de iniciação científica e de disciplina, conforme relatam os depoimentos em análise neste estudo. Mas há aí uma contradição básica entre o civismo proposto/imposto, pelo qual interessar-se pela política era dever de todo brasileiro e mesmo falta imperdoável não fazê-lo (era questão de patriotismo)<sup>13</sup>, e a modernização cultural do pós-guerra, criando o afã de novos horizontes.

Básica Ciência: o Colégio Dehon é inspirado nos moldes do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, padrão de referência para todo o Brasil, além do Colégio Catarinense, de Florianópolis, e do Colégio da Congregação, em Minas Gerais. Os padres eram professores qualificados com mestrado e doutorado em diferentes áreas do conhecimento. Padre Dehon, a respeito da formação do clero, falava: “Precisamos de doutores. E nós todos deveríamos ser um pouco. O sacerdote não pode lançar-se neste apostolado social, sem estar preparado com estudos sérios” (PALERMO, 2003, p. 36).

O carinho pela ciência básica era materializado nas leituras e nos laboratórios de Física, Química, Mineralogia, etc., alguns vindos da Alemanha.

---

<sup>13</sup> Isso é o que expressa o *Catecismo Cívico do Brasil Novo*, promulgado com a Constituição de novembro de 1937. Aí se encontra, ainda: “O Estado Novo purificou a política, que não é mais um jogo de interesses de grupos, mas um campo de ação livre, amplo e absoluto, da nova democracia instituída em 10 de Novembro de 1937.” (Cap. II – Deveres para com a Pátria). Trata-se de uma resposta idealizada, a ser reconhecida pelo povo.

a biblioteca do internato preencheu muitas horas de lazer daqueles meninos. A disputa pelos exemplares da coleção de Aventuras de Karl May era acirrada, chegando os próprios alunos a estipularem um prazo para que o colega passasse a obra ao seguinte da fila de leitura (LOPES, 2008, p. 47)

Os alunos egressos do Colégio eram aprovados em vestibulares para conceituadas universidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, entre outras. É o que parece estar silenciado, mas que, no silêncio, diz, quando Coelho (2008) enuncia: “E ao longo daqueles anos apelidos foram trocados por nomes que se tornariam famosos na medicina, na literatura, na política, na indústria”. No não dito do discurso sobre “básica ciência”, está a ambiência de iniciação científica que o Colégio e a Universidade, por meio da memória discursiva, atualizam nas feiras de ciências e nos programas de iniciação científica (Puic, Pibic).

Disciplina: o cenário pós-guerra, do regime de Getúlio Vargas e da índole disciplinadora dos padres franceses e alemães, canalizou a energia da rapaziada, dos “rebeldes sem causa”, para o estudo, o esporte, a música, as academias e a literatura: “Criamos um centro de debates (Centro Cultural Teixeira Nunes) e a União Estudantil (...), o jornal estudantil O Líder, um programa na Rádio Tubá; colunas nos jornais A Imprensa, de Manoel Aguiar (nossa primeira escola de jornalismo), e A Verdade, do pai do Cacau Menezes” (COELHO, 2008, p. 40).

#### 4.8 OS TONS DO TEMPO: PRESENTE E PASSADO

Na construção do livro que traz os depoimentos que são objetos desta análise, foram envolvidos como autores sessenta (60) professores; destes, quarenta e cinco (45) tiveram sua formação superior na Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina/ Universidade do Sul de Santa Catarina e quinze (15) em outras Universidades. Dos quinze professores cuja formação se deu em outra Universidade, seis são da área de Física, Química e Matemática, oito da área de Educação Física e um da área de Artes.

Nos depoimentos dos professores atuais (2007), cujo relato sobre as décadas mais distantes, 1947 a 1970, estão baseadas em informações orais sistematizadas a partir de depoimentos dos alunos e professores da época, é destaque a exigência no cumprimento do conteúdo e o rigor na avaliação, além da rigidez disciplinar. O contexto pós-guerra, o período



da ditadura militar e a formação escolástica dos professores padres contribuíram para alavancar estas estratégias de ensino:

O português se estudava em todas as disciplinas. Todas as provas eram dissertativas, sendo descontados os erros de português em qualquer aula mesmo na de desenho. Mas uma palavra errada na prova de história não tinha o mesmo peso que na prova de gramática. No Colégio, lecionava-se muita gramática e muita análise sintática. Estudava-se enfaticamente concordância nominal, concordância verbal, os graus comparativos. Dizer mais bom era crime absoluto. O professor corrigia na hora e já descontava nota. Todos os dias os alunos entregavam um caderno com exercícios feitos e recebiam outro corrigido. Nas aulas de português fazia-se muita correção de frases, e os alunos tinham que corrigi-las, dizendo o porquê das correções (LOPES *et alii*, 2008, p. 46).

Nessa época, a educação brasileira utilizava-se de um modelo de ensino tradicional resultante de inúmeros métodos pedagógicos. Os professores, integrados a uma formação discursiva que valorizava o conteúdo e os responsabilizava pela transmissão de informação, tinham na avaliação a função de controle do conteúdo dado. Avalia-se para acompanhar o que das informações foi assimilado. O sistema de avaliação procurava medir a quantidade de informação absorvida pelo aluno e tinha como objetivo universalizar o acesso ao conhecimento. Seus defensores enfatizavam que não há como formar um aluno crítico e questionador sem uma sólida base de informação. Os depoimentos dos alunos Irmoto Feurschuette e João Jerônimo de Medeiros (década de 50) aqui relatados, respectivamente, no texto dos professores de Matemática (v. 2008, p. 109-118) e no texto dos professores de Língua Portuguesa e Literatura (v. 2008, p. 43-57), expressam o contexto pedagógico da época:

A relação professor-aluno acontecia a partir da autoridade exercida pelo professor, que era padre, e os alunos o respeitavam como tal. Não havia pergunta sem resposta. Em relação à prática pedagógica, seguia-se o livro didático, prevalecendo uma série de exercícios, que eram resolvidos para treinamento da matéria dada. O método dedutivo da matemática manifestava-se nas metodologias adotadas na época, uma vez que após a explanação do conteúdo, o professor escrevia problemas (situações-problemas envolvendo operações básicas) no quadro-negro, os quais deveriam ser resolvidos pelos alunos. O instrumento utilizado para avaliação era a prova (FEURSCHUETTE, 2008, p. 110).

As notas eram bastante rígidas, e os alunos que tirassem nota mensal superior a 6.0 iam para o quadro de honra. A cada mês isto ocorria com dois ou três alunos por turma. Era muito difícil. Não existia diálogo com o professor. No final da aula, ele perguntava se havia alguma dúvida, mas ninguém dizia nada. Na sala de aula só ouvíamos e tomávamos nota (MEDEIROS, 2008, p. 46).

Quando algum aluno brigava era convidado pelo Padre João Welter, responsável pela disciplina, a ir até o pátio no recreio e lá, os contendores recebiam do Pe. João

luvas de boxe; os dois eram convidados a brigar sob os olhares dos colegas. Nunca mais os jovens ousavam brigar novamente para não enfrentar o constrangimento perante os colegas. Frente uma possível briga o pessoal gritava: luva! Pronto, era suficiente para desarticular os desentendimentos (ZUMBLICK, 2008, p. 172).

As citações anteriores, destacando a que se refere a Língua Portuguesa, permitem uma análise sobre a mudança do discurso pedagógico em um determinado período de tempo. Maingueneau (2008) afirma que é o *ethos* que, pela enunciação, marca o tempo e o lugar e propõe maneiras de ser e de falar. Os dizeres construídos e enunciados através dos depoimentos, no contexto histórico e educacional dos anos de 1947 a 1972, época dos padres, apresentam-se marcados por um *ethos* de respeito (e temor) à autoridade. É a autoridade do professor e do diretor, que, inserido numa formação discursiva escolástica de uma escola confessional, traz para o pedagógico o estereótipo da autoridade. O discurso, que traz o modo de ensinar da época, aponta para um tom de autoridade, também, dos conteúdos. É o período da ditadura militar e da escola tecnicista que valoriza mais os meios educacionais do que os fins; época em que o professor é quem sabe e o aluno deve ouvir e repetir nas provas o que aprendeu. Assim, o discurso do modo de ensinar do primeiro período traz um tom diretivo e normativo, segundo o depoimento de alunos das primeiras décadas, para os professores das últimas décadas.

Alguns dizeres dos professores de Língua Portuguesa do período contemporâneo apontam para outros contornos do modo de ensinar atual: “o ensino da Língua Portuguesa, hoje, deve ir além do ato de ler e escrever” (LOPES et alii, 2008, p.54). Segundo as autoras, a linguagem precisa ser apreendida e compreendida como um ato de leitura da realidade; e a Língua Portuguesa, hoje, precisa construir significados e produzir sentidos; apontam, também, o desenvolvimento da habilidade cognitiva de expressão de ideias e sentimentos muito mais que propostas de apostilas ou de livros didáticos. E seguem:

É nessa perspectiva que ensinar a língua faz sentido, quando o que se ensina é capaz de transformar o homem em sujeito do seu dizer [...] Não faz sentido ensinar Língua Portuguesa desvinculada do cotidiano [...] A linguagem não pode servir apenas como um instrumento de comunicação, mas também como meio de transformação social. O sujeito precisa fazer-se sujeito e construir-se como cidadão” (LOPES et alii, 2008, p. 55).

O discurso do que ensinar em Língua Portuguesa, por exemplo, no decorrer do tempo, traz um tom acadêmico. Os conteúdos escolares, inicialmente norteados por uma relação normativa com ênfase na gramática, na análise sintática, na concordância nominal e verbal, nos graus comparativos, na atualidade, são silenciados nos dizeres dos professores e

deslizam para a expressão “conteúdos significativos” que tenham sentido para a vida do aluno. No não dito, está não mais a autoridade da escola e dos órgãos oficiais em definir o conteúdo, mas o papel do professor em eleger conteúdos que tenham sentido no cotidiano do aluno – ou a partir do cotidiano.

O discurso sobre a avaliação no primeiro período do Colégio, traz um tom de controle; avalia-se para mensurar o que o aluno dominou do conteúdo dado: “O professor corrigia na hora e já descontava a nota. Todos os dias os alunos entregavam um caderno com exercícios feitos e recebiam outro corrigido. Nas aulas de Língua Portuguesa fazia-se muita correção de frases, e os alunos tinham que corrigi-las, dizendo o porquê das correções” (LOPES et alii, 2008, p. 46). “As provas eram mensais e em cada aula, nos primeiros dez minutos, o professor questionava individualmente os alunos sobre a aula anterior. Isto resultava em uma nota no final do bimestre. Aos sábados havia a sabatina, provas orais para compor a nota do bimestre” (ZUMBLICK, 2008, p. 172-173).

O discurso dos professores e dos alunos do período contemporâneo silencia a função da avaliação e como ela acontece e dá destaque ao como se ensina, à metodologia, aos projetos e aos eventos. Portanto, nos discursos das últimas décadas, a avaliação é silenciada. Qual a razão do silenciamento? Parece ser uma questão não resolvida na educação brasileira, que se evidencia, em nível micro, no Colégio Dehon, pelo silenciamento dos professores e dos alunos, nos recortes analisados.

Os depoimentos indiciam que o método educacional na época dos padres tem sua fonte enunciativa nos princípios educacionais de Leão Dehon, quando, conforme Almeida (2008, p. 167), Dehon afirma que o método educacional deve ser pensado a partir daquilo que motiva os esforços do aluno [...] Pode ser o temor, o sentimento de honra, o afeto filial, ou a fé. [...] é preciso unir forças positivas por meio de um princípio predominante que motive ao trabalho, ao dever, à virtude, à constância. O uso do temor não se pode eliminar totalmente. Mas os princípios cristãos, ou seja, as motivações nascidas da fé geram a motivação necessária para educar o aluno desde os primeiros anos de sua escolaridade.

A presença do castigo, da exposição pública, do quadro de honra e da rigidez das provas e das notas aponta, nos relatos da época, um tom educativo na formação destes alunos. A rigidez disciplinar é outro destaque nos relatos dessa época. De acordo com os alunos, a disciplina era meio para se atingir os objetivos previstos. Para Zumblick, (2008, p. 172), “o Colégio era firme e tinha normas claras descritas na caderneta escolar. Duas delas estão presentes até hoje em minha memória: Artigo 7 – Proibido fumar no Ginásio e imediações;

Artigo 19 – Da aula fica banido tudo o que possa perturbar a ordem como passar bilhete, rir-se e conversar com vizinho”.

Alunos e professores relatam que não havia castigos físicos. A cópia era o castigo mais utilizado: fazer mil vezes algo escrito: “Havia bancas preparadas de fornecedores de cópia, e, às vezes, a turma se solidarizava com o colega e ajudava nas cópias, pois sem resolver o castigo o aluno não voltava para as aulas” (ZUMBLICK, 2008, p. 172). Caso o aluno cometesse falta mais grave, era suspenso e até expulso. Segundo Medeiros (2008, p. 171), “o primeiro aluno expulso foi X porque não trazendo material de desenho há algumas aulas o Pe. Otto mandou-o para a rua e ele, ao chegar na porta, virou-se para o Padre e disse: “seu nazista”; a atitude levou-o a ser expulso do Colégio. Padre Otto era alemão e, segundo relato de ex-alunos, retornou para a Alemanha após sair de Tubarão. Viveu o contexto da II Guerra Mundial no Brasil, mas sua formação acadêmica ocorreu na Alemanha. Ao ouvir de um aluno a expressão “seu nazista”, é tomado pela história e pela ideologia. A enunciação do aluno traz um *ethos* marcado pelo tempo e pelo lugar: o tempo da II Guerra Mundial onde a figura de Hitler, símbolo da tirania, surge por ação do interdiscurso e se faz enunciação na voz do aluno. Markun (2001, p. 33) relata que Tubarão não passou incólume pela guerra. José Pedro Coelho, tubaronense, formou uma força expedicionária. E o jornal *A Imprensa* publicou, em 31 de janeiro de 1942, uma advertência que demonstra o clima reinante na cidade: “Nenhum alemão, italiano, japonês ou seus descendentes poderá falar nas ruas, nos cafés, nos clubes... outra língua que não a brasileira. Todo indivíduo que for encontrado em qualquer um daqueles lugares falando em língua estrangeira deverá ser preso ou denunciado às autoridades policiais”. A expressão traz o contexto mais amplo e produz outros efeitos de sentido. É porque há o “outro” nas sociedades e na história que se abre a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas se organizam em memórias e as relações sociais em redes de significantes. É essa pluralidade de contradições históricas que emerge pelo interdiscurso e se faz voz na expressão utilizada pelo aluno.

A disciplina, no período dos padres do Sagrado Coração de Jesus, era um dos tripés da dimensão pedagógica do Colégio. Esse também era o *ethos* que alimentava outras relações na família e na sociedade.

O Padre Dionísio da Cunha Laudt, o diretor, comandava com o olhar. Havia liberdade, mas não impunidade: “Das janelas do piso superior o padre Diretor dava sempre um incerto em certos locais e apanhava algum flagrante” (MEDEIROS, 2008, p. 175). Segundo a orientação religiosa da época, Deus era Pai disciplinador. A censura era internalizada, porque Deus era onisciente. Professores e alunos da época lembraram no relato

oral a presença, na entrada do dormitório, de um quadro com um olho e uma frase escrita: “Deus te vê”, presença simbólica da onipresença de Deus

O comportamento do aluno na sala de aula, incluindo aí o silêncio, e mesmo no recreio, era muito exigido e controlado [...] Algo que fosse considerado inadequado ao comportamento era passivo de repreensão verbal particular ou pública, por escrito na caderneta, exclusão da sala de sala, suspensão das aulas por período diverso ou até exclusão do estabelecimento.

Com a reforma universitária de 1968 e a instituição do vestibular como forma de acesso ao ensino superior, a maior preocupação do professor do ensino médio passou a ser a abordagem dos conteúdos cobrados no vestibular e assim professores atuais leem a época:

A concorrência classificatória leva à abordagem de conteúdos pragmáticos restritos a condição de conteúdos conceituais e tinham como principal recurso o livro didático. As aulas eram puramente expositivas e teóricas, valorizando-se a quantidade de assuntos trabalhados. A maior preocupação era a aprovação no vestibular, por isso, no final de cada unidade, eram entregues aos alunos, resumos mimeografados dos conteúdos trabalhados. Cabia ao professor dar a matéria e, ao aluno, assistir às aulas e memorizar as informações (JUNG *et alii*, 2008, p. 97).

A afirmação “cabia ao professor dar a matéria e, ao aluno, assistir às aulas e memorizar as informações” causa um estranhamento quando confrontada com o relato a seguir. O aluno João Batista Góes, advogado, frequentou o Dehon de 1968 a 1971, e destaca as aulas de História, Ciências/Biologia e Português:

Professor Henrique Demathé determinava leitura com interpretação e desenvolvimento crítico, pela turma. Havia ampliação dessa visão com apresentação de trabalhos, com aprofundamento do quadro histórico [...] isto ocorria em plena ditadura militar, cujas conseqüências são conhecidas. Com o professor José Orlando a paciência e o carinho com os alunos, estimulando a pesquisa e o aprofundamento do conhecimento científico, retratavam uma forma de conduzi-los, de envolvê-los, sem repreensões ou imposições abusivas; os alunos se envolviam no estudo porque despertava com habilidade a curiosidade. Em Português, o Padre Toninho, nos despertava uma preciosa curiosidade: origem das palavras (grega e latina). O professor relacionava uma situação ou um fato ligado ao seu sentido ou significado, despertando a curiosidade [...] Todos serviram de linha de referência para minha própria conduta, ou seja, sempre realizando a leitura, a pesquisa e a interpretação, com forte influência em minha vida (ULYSSÉA, 2008, p. 180).

O tom da enunciação provoca efeitos de sentido que talvez se justifiquem pela transição; são os anos finais de um modelo de gestão confessional; um período de troca de comando. E um tom mais democrático compõe a cena da sala de aula, nesse período.

Um tom professoral atravessa os depoimentos dos professores da época da Fessc/Unisul e mistura a dinâmica da formação com a dinâmica do desempenho. Isto é mais

forte na geração de professores que inicia sua atuação a partir da década de 80. É nesta época que se forma a primeira geração de graduados pela Universidade que tem seus cursos de licenciatura consolidados na década de 70, conforme relato abaixo:

Delimitando-se a década de 1980, pelos caminhos da educação passa a história do Colégio Dehon, uma história que se faz de prosa e poesia, em se tratando dos domínios da Língua Portuguesa e da Literatura, cujas aulas vão além-mar. E vão mesmo. Faz tanto tempo, mas os detalhes são lembranças que nunca se apagam. As aulas de Língua Portuguesa e Literatura foram fontes de inspiração a muitas de nós, professoras do Dehon. A seriedade da professora Albertina Felisbino, por exemplo, foi marcante, afinal suas aulas eram contextualizadas no discurso das palavras, dos livros e da vida, sem a qual a leitura de mundo e para o mundo não encontrariam significado àqueles alunos, adolescentes que muitas vezes se achavam os donos do saber e do dizer. E, já dizia Carlos Drummond de Andrade que ‘lutar com as palavras é a luta mais vã’ (LOPES *et alii*, 2008, p. 51).

O discurso dos professores de Língua Portuguesa e Literatura aponta o vínculo com a fonte enunciativa de sua formação, quando eles dizem: “As aulas de Língua Portuguesa e Literatura foram fontes de inspiração a muitas de nós, professoras do Dehon. A seriedade da professora Albertina Felisbino, por exemplo, foi marcante, afinal suas aulas eram contextualizadas no discurso das palavras, dos livros e da vida”.

O depoimento traz a noção de memória como processo coletivo. A existência de uma professora (Albertina, entre outras que ficam silenciadas) que alimentou e continua alimentando os dizeres e fazeres desta geração de professores, a linguagem e o significado comum aos membros deste mesmo grupo faz com que estes professores, olhando o passado de maneira coletiva, compartilhem as formas de pensar que os constituem como Colégio e como Unisul. A memória coletiva alimenta a identidade deste grupo: a permanência do tempo e do espaço se faz presença nos projetos gerados e executados por este grupo, como é relatado por Lopes (2008, p. 57) sob o título Dehon: em cena.

Lucinei Menegali, médico, estudou no Colégio Dehon de 1986 a 1988. Ele, em seu depoimento, fala do contexto vivido:

Tinha interesse em continuar meus estudos e queria estudar em colégio “forte”. Percebi logo nos primeiros dias de aula que o Colégio era muito exigente quanto ao ensino, sempre buscou utilizar os melhores livros didáticos. Havia bastante cobrança e exigência quanto às atividades. Os livros eram explorados no máximo. O segundo e terceiro ano foram praticamente em período integral fato que foi muito importante para minha aprovação no vestibular. De todas as coisas boas acho que sua melhor riqueza era o corpo docente. A maioria dos professores era experientes, muito bem preparados para ministrar as aulas e com alto nível de exigência (MENEGALI, 2008, p. 181).

O discurso produz efeitos de sentido que derivam da forma de organização da sociedade e da escola. Há um dito que sustenta a possibilidade do dizer: “estudar em colégio forte” é indício de que a escola não é igual para todos; há uma escola que é “forte” e há uma escola que é “fraca”; a expressão aponta para uma sociedade também desigual. É este efeito de sentido que a enunciação traz por ação do interdiscurso. No dizer do aluno, o Colégio é forte, porque é exigente, tem bom material didático, tem cobrança, tem aulas em tempo integral e tem um corpo docente bem preparado. No não dito, o aluno mostra: isto não havia em outras escolas que conheceu.

A relação interpessoal é destaque nos depoimentos de alunos e professores na época da Fessc/Unisul: “No Colégio tinha-se relação muito boa entre colegas, funcionários, diretores, o que nos ajudava a desempenhar melhor nosso papel de aluno” (MENEGALI, 2008, p. 182). Ao falar dos professores diz: “todos deixaram suas marcas por sua didática, conhecimento, respeito ao aluno [...] São exemplos que hoje, como professor da Unisul, eu procuro seguir”.

O depoimento de Fabiana Trevisol, aluna do Dehon no período de 1981 a 1994, destaca nos professores da época: “não só transmitiam conhecimento, mas eram como uma segunda família: sempre reparavam quando eu estava triste, desenvolviam uma amizade conosco e nós, claro, tínhamos admiração e respeito por eles. São pessoas que influenciaram o desenvolvimento do nosso caráter, da nossa personalidade” (TREVISOL, 2008, p. 183). “Estudar no Colégio Dehon foi uma experiência inesquecível. Tive professores que até hoje penso neles com muito carinho. Destaco também os colegas com os quais não convivo muito mas cultivo até hoje um grande carinho” (ULIANO, 2008, p. 188).

Observa-se nos depoimentos acima a forte influência dos professores na formação acadêmica e humana dos seus alunos. Por meio do interdiscurso, emerge a proposta metodológica de Leão Dehon: “educar a inteligência e o coração” (ALMEIDA, 2008, p. 168).

O relato dos professores das diferentes áreas manifesta o domínio acadêmico da área específica em que o professor atua; o resgate da história da disciplina no Colégio; as metodologias usadas na condução do processo de ensino e aprendizagem hoje, síntese de discussões alimentadas pela vivência universitária e pela prática vivida no dia a dia do Colégio. Afinal, dos sessenta professores que participaram da redação desta obra na época (2007), quarenta e dois tinham atuação nos dois níveis de ensino: Educação Básica e Ensino Superior.

## 5 CONCLUSÃO

O discurso, pelo poder de persuasão, poderá levar o destinatário a se identificar com o movimento de um corpo, seja ele esquemático ou investido de valores historicamente especificados. A cena de enunciação da qual o *ethos* participa e o conteúdo nela desdobrado sustenta a adesão do sujeito destinatário ao discurso.

Neste estudo, os depoimentos de dirigentes, alunos e professores do Colégio Dehon permitiram aceder ao que se procurou validar no desenvolvimento da exposição que mergulha num dado *ethos* conforme os conteúdos analisados. A análise apoia-se num escoramento recíproco entre a cena de enunciação e os enunciados desenvolvidos. As modalidades de incorporação e a natureza da comunidade de incorporação imaginária não preexiste à enunciação; parece ser um ponto de partida que, pela leitura, adquire novos contornos por meio de uma “prática teórica” que ler quer legitimar. O *ethos* de uma enunciação, como foram os depoimentos, não pode ser verdadeiramente apreendido senão com a própria leitura do texto, entrando progressivamente no universo que ele configura.

Percebe-se que o discurso cria *ethé* que remetem a modos de dizer socialmente atestados e que têm eficácia social, uma vez que permitem definir cenas de enunciação nas quais os sujeitos-atores dão sentido a suas atividades. Os textos – depoimentos – fazem emergir o *ethos* do enunciador que fala. Mesmo nos textos em que há o apagamento do enunciador, a fonte enunciativa fica caracterizada em termos de *ethos* de um “fiador”.

O estudo do *ethos* permitiu perceber que as “ideias” suscitam a adesão por meio de uma maneira de dizer que é também uma maneira de ser. Isto exige que a interpretação dos enunciados não seja efetuada como uma simples decodificação; o coenunciador faz mais do que decifrar conteúdos: ele participa do mundo configurado pela enunciação, ele acede a uma identidade de algum modo encarnada, permitindo ele próprio que um fiador encarne. Ele é implicado na cenografia, participa de uma esfera na qual pode reencontrar um enunciador que, pela vocalidade de sua fala, é construído como fiador do mundo representado.

Este estudo não esgota a possibilidade de análise da materialidade linguística escolhida; ele faz um recorte e como todo recorte é arbitrário. Apesar disto, procurou-se conservar a historicidade do processo pedagógico do Colégio Dehon. Nesta etapa do estudo, os recortes feitos foram instigadores da reflexão no olhar teórico da Análise do Discurso, mas parecem insuficientes para abarcar todo o movimento do discurso que constitui a imagem corporificada da instituição Dehon. Portanto, este estudo é ponto de partida que traz consigo



fragmentos do ethos do Colégio Dehon e traz a inquietação que desafia para a continuidade desta reflexão.

No processo de análise dos depoimentos, dois períodos marcam o tempo e o espaço da história pedagógica dessa Escola: a época da criação, construção e implantação da Escola (25 anos), sob a coordenação pedagógica e administrativa dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, e a época de crescimento e expansão sob a coordenação da Fessc/Unisul (35 anos).

Adotando como referencial teórico conceitos da Análise do Discurso e a noção de *ethos*, procurou-se ler como os sujeitos e a instituição Dehon se mostram no espaço discursivo dos depoimentos (ou: como se criou a imagem dessa instituição pelos sujeitos que fizeram sua história).

A Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, motivada pelo *ethos de servir* a comunidade, põe-se à escuta e dá resposta a uma necessidade: a implantação de um Colégio para rapazes. A Fessc/Unisul, motivada pelo *ethos de servir* e pelo desafio de criar uma Universidade no Sul de Santa Catarina que atenda à juventude de Tubarão e Região, encontra no espaço físico do Colégio Dehon o *locus* que abriga essa ideia.

O espaço físico e o *ethos cristão de servir* aproximam as duas instituições e mobilizam pessoas e comunidade, envolvidos por um *ethos de participação e de solidariedade*. A renúncia de 50% do capital, feita pelos padres do Sagrado Coração de Jesus, em favor da comunidade, é a única referência sobre finanças que aparece nos depoimentos; se havia algum interesse pecuniário por parte de uma das integrantes do negócio, isto foi silenciado no universo dos relatos. A fragilidade econômico-financeira do Colégio Dehon no final da década de 60 facilita o negócio. Porém, o êxito da negociação leva a marca de um *ethos de valorização do comunitário*, partilhado pelos educadores padres que deixavam o Colégio e pelos leigos que aqui chegavam motivados por um sentimento altruísta, uma visão de futuro, uma *mística* educacional de implantar a Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina. Até aquela data, o estado de Santa Catarina possuía duas Universidades, ambas em Florianópolis (UFSC e UDESC).

A proposta de educação integral, que tem como fonte enunciativa Leão Dehon atravessou os depoimentos de dirigentes, professores e alunos. A educação integral que atravessa o tempo tem na ciência e nos valores cristãos seu alicerce; é a formação intelectual e a formação do caráter, dos valores éticos e da cidadania que se faz acontecimento e se manifesta nos depoimentos. Percebe-se na discursividade que não há rupturas aparentes entre os ideais da Congregação dos Padres do Sagrado Coração de Jesus e os ideais humanistas

assumidos pela Fessc/Unisul em sua Missão e pelo Colégio Dehon em seus objetivos, lido nos depoimentos analisados neste estudo.

*O ethos da esperança* operativa, que tem como fonte enunciativa a teologia cristã, faz-se enunciação quando os dirigentes e professores manifestam um tom de esperança na educação, no mundo, nas relações humanas e em Deus. Constata-se que, após a direção dos padres todos os demais diretores tiveram parte de sua formação acadêmica e humana em instituições cristãs. Este dado pode ter contribuído para a perenidade deste valor na cultura dessa Instituição.

*O ethos do pertencimento* atravessa as falas dos dirigentes, professores e alunos. O fundador da Fessc/Unisul, em sua enunciação, evidencia um *ethos de responsabilidade e compromisso* de passar para as gerações futuras o dever de manter o nome do Colégio e o busto do Padre Dehon, marcando, assim, a presença do sagrado e o Colégio Dehon funcionando como emblema de uma negociação.

Nos depoimentos dos alunos da época dos Padres, e com menor ênfase nos alunos das últimas décadas, constata-se *que o ethos de pertencimento traz um tom de gratidão* que envolve a cenografia da enunciação; gratidão pela formação intelectual e ética. A geração de alunos das primeiras décadas marca sua enunciação com fatos históricos, nomes de pessoas e lugares que dão o tom de pertencimento e gratidão. Este talvez fosse o *ethos* familiar que teve no Colégio a alternativa para manter seus filhos estudando em Tubarão, próximos de suas casas. Em relação às práticas pedagógicas, destaca-se a rigidez da disciplina, o amor ao estudo e à ciência, a exigência e a cobrança nas atividades de avaliação. A relação professor/ aluno norteava-se pela autoridade exercida pelo professor, que era o padre, e os alunos o respeitavam como tal. O tom enunciado nas estratégias de ensino e de relacionamento tem como fonte enunciativa o contexto pós-guerra, o período da ditadura militar e a formação escolástica dos professores. O hino é a explicitação do *ethos* de pertencimento comum aos membros dehonistas. Todos os alunos desta época que foram contatados sabem letra e melodia do hino do Colégio. O hino constitui a sua identidade.

Nos depoimentos de professores e alunos da época da Fessc/Unisul, o *ethos* de uma educação integral, com formação científica e formação para os valores humanistas, tem como fonte enunciativa os ideais educacionais de Leão Dehon implantados pelos Padres do Sagrado Coração de Jesus. Os professores marcam também sua enunciação por um *tom de valorização do ambiente de trabalho e de pertencimento ao projeto educacional e pedagógico do Colégio*. Destacam a ambiência de crescimento pessoal e profissional; a relação afetiva existente no cotidiano do trabalho do professor e da escola; a presença de um *ethos* que

desafia para a mudança e a inovação; o relacionamento de entreajuda entre os colegas; a relação interpessoal com alunos, com professores e com funcionários e a organização da escola.

Os textos coletivos redigidos pelos professores trazem *um tom professoral* e acadêmico e misturam a dinâmica da formação com a dinâmica do desempenho. O professor se revela sabedor do seu papel de contribuir para a formação integral do aluno, conhecedor das diferentes áreas do conhecimento e com sensibilidade que o faça um ser de relações, que se compreenda através do outro, sendo o outro o próprio homem, a natureza e Deus. A mudança no processo de ensino aprendizagem se revela no papel do professor, que assume a função de mediador, que ao mesmo tempo ensina e aprende. A proximidade física da agência formadora e de seus professores-formadores, além da inserção profissional na mesma Instituição, alimenta a identidade do grupo. O tempo e o lugar se faz presente na convivência profissional através dos projetos gerados e executados pelos grupos de áreas afins que têm suas atividades docentes desenvolvidas tanto na educação básica como no ensino superior.

A mudança característica da sociedade contemporânea parece ter acompanhado a vida organizacional do Colégio Dehon. Este tom da mudança manifesta-se em diferentes situações. A mudança de nome que a Escola viveu no decorrer do tempo (em cada tempo novos projetos) é reveladora da inquietude e traz o ethos da inovação. Assim chamou-se: Ginásio Sagrado Coração de Jesus (1947-1957); com a implantação do ensino médio (1957), o nome passou a ser Colégio Dehon (1957-1972); com a criação do Cicit, o Colégio foi chamado Colégio Integrado Padre Dehon (1973-1979); e, em 1979, retoma o nome Colégio Dehon. Na década de 70, o Colégio é recrido como instituição com o projeto das escolas integradas. O projeto, alimentado pelo *ethos* democrático da igualdade de acesso e de oportunidade para todos, provocou novos arranjos no currículo, nas relações, na organização da escola, no quadro docente, etc. Criou um outro modo de fazer escola. O ethos dehonista se reorganizou nas décadas seguintes. A mudança no nome foi marcada por novos projetos que procuraram respostas alternativas às necessidades vistas por um coletivo, seja ela, a escola(s) ou a comunidade.

A velocidade transforma os processos políticos, econômicos e sociais e impulsiona o desenvolvimento científico e tecnológico, atingindo a escola. A cultura organizacional influenciada por estas mudanças renova nas pessoas e, conseqüentemente, nas instituições valores e formas de pensar. Tecida nas tramas das relações que se dão no interior das organizações, sua mudança não se faz por imposição, mas por adoção de novos valores, novas crenças, novos princípios. Logo, as mudanças só ocorrem, quando as pessoas são

levadas a perceber o valor daquilo que está sendo proposto e a sentir que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade

A resistência à mudança é uma realidade na escola de hoje; esse comportamento pode ser atribuído aos modelos escolares cristalizados por séculos. De acordo com Teixeira (2000), a cultura se coloca como um desses fatores de resistência, embora não o único. Numa avaliação macro da escola, pode-se afirmar que as reformas educacionais emanadas dos órgãos governamentais desconsideram as concepções que embasam a prática escolar.

Pesquisas feitas sobre os resultados dos alunos em provas nacionais, evidenciando os índices de evasão, repetência, analfabetismo e desconhecimento de princípios elementares das ciências levaram a localizar como determinante do fracasso a dificuldade dos docentes de entenderem o significado de projetos implantados. O fato de ser uma prescrição para a escola, de não considerar suas peculiaridades, as dificuldades de trabalhar com níveis diferentes de alunos nas mesmas turmas, a pressão de novos valores impostos pela sociedade de consumo, etc., parecem não ser suficientemente avaliados. Isto mostra a complexidade que é inovar na escola, apontando que a consolidação de mudanças não é um processo simples que depende de lideranças e professores comprometidos. Embora não possa ser desprezada a força destes atores sociais, a organização escolar tende, pela sua própria história e como é estruturada pedagógica e administrativamente, a ser obstáculo de inovação. Como lembra Popkewitz (1996), a lógica avaliativa das políticas públicas, que objetiva processos renovadores, tem se orientado por uma racionalidade lógico-responsiva, o que torna difícil aprender com estas experiências, criando tensão entre os professores, acréscimo de trabalho, ênfase na implantação e não no processo. Quando os professores entendem a inovação e a adaptam à realidade, esgotando suas dúvidas e diferenças numa negociação firme e constante, a mudança tem melhores resultados.

Para Hernández (1998), o campo da inovação tem uma dimensão tecnológica (métodos, técnicas e materiais instrucionais ou de ensino), uma dimensão política (permeada de conflitos e de negociações) e uma dimensão cultural (que envolve culturas e subculturas distintas que dão significados diferentes a uma mesma realidade). No ambiente escolar, as inovações são, portanto, fenômenos complexos e envolvem constantemente processos interpretativos, cognitivos e afetivos de todos os que participam dela. Os envolvidos, ao modificarem suas condutas racional e emocionalmente, através do conhecimento, devem perceber que estão desenvolvendo suas próprias capacidades intelectuais e profissionais. Para que aconteçam, as mudanças têm de se basear, além de nas razões extrínsecas, em razões intrínsecas, em novos valores e crenças, para que as pessoas sejam levadas a perceber o valor

daquilo que está sendo proposto e a sentir que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade. O sentimento de ansiedade, e a perda de autoconfiança que isso provoca geram a motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a construção de uma nova cultura.

Este estudo permitiu apontar que a inovação na escola requer a integração de condições coletivas de criatividade da escola. Não pode ser imposta por decreto, sem levar em conta o *ethos*, a maneira de ser, as especificidades e as características daquela realidade cultural: do imaginário assim consubstanciado. Este é um processo dinâmico e permanente de aprendizagem coletiva que se dá no âmbito de cada escola.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Carlos SCJ. **Leon Dehon e a Educação**. Roma: STD Studia Dehoniana, 2008.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- AMOSSY, Ruth. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 119-144.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- BRASIL. **Catecismo cívico do Brasil Novo**. Rio de Janeiro: D.N.P, 1937.
- CHAUÍ, Marilene. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Edições Asa, 1996.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987 [1984].
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um encontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- FREITAS JUNIOR, José. **Conheça Tubarão**. Tubarão: Prefeitura Municipal, 1971.
- GADET, F.; LÉON, J.; MALDIDIER, D.; PLON, M. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 39-60.
- GOMES, R. **Culturas de escola e identidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1993.
- HALBWACHS, Maurice. Fragmentos de la memoria colectiva. **Revista de Cultura Psicológica**, México, UNAM Faculdade de Psicologia, v.1, n.1, 1991.
- HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Tradução de Bethânia Mariani *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 13-38.

HERNANDÉZ, Fernando. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre. Artmed, 1998.

KRIEG-PLANQUE, Alice. **A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico**. São Paulo: Parábola, 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1989 [1987].

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. Trad. Cecília Whitaker Bergamini e Roberto Coda. São Paulo: Atlas, 1996.

MOTTA, F. Cultura nacional e cultura organizacional. In: DAVEL, E.; VASCONCELO, J. **Recursos humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

NÓVOA, António. Para uma análise da instituição escolar. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PALERMO, Gervásio SCJ. **Leão Dehon: Pioneiro Social**. Tradução de Raulino Busarello. Editora Dehoniana: Roma, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990a [1969]. p. 61-161.

\_\_\_\_\_. A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990b [1983]. p. 311-319.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1988 [1975].

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60**. Disponível em: <[www.ufsm.br/corpus/txts\\_profes/Verli\\_expressão.pdf](http://www.ufsm.br/corpus/txts_profes/Verli_expressão.pdf);2006>. Acesso em: 25 jun. 2011.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

POPOASKI, Erly; MICHELS, Sílvia (Org.). **Memória pedagógica do Colégio Dehon**. Palhoça: Editora Unisul, 2008.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. **Análise de conteúdo e análise do discurso: o linguístico e seu entorno**. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/delta/vol.22/n1/31730.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/vol.22/n1/31730.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2010.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional na escola primária**. Porto: Porto, 1994.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. **Cultura Organizacional da Escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.



